

L'apprenant.e de langue 2020

profil, dynamiques, dispositifs

Denyze Toffoli

Volume II : Publications scientifiques

Date de soutenance : le 3 décembre 2018

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

Jury :

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

Jérôme Eneau, professeur des universités, Université de Rennes

Nicole Poteaux, professeure émérite, Université de Strasbourg

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

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

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

A. Présentation du dossier

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

Volume 2 : Publications scientifiques

La terminologie retenue est celle du HCERES.

DO : Direction d'ouvrages ou de revues

OS : Ouvrages scientifiques ou chapitres d'ouvrages

ACL : Articles dans des revues internationales ou nationales avec comité de lecture répertoriées

ACT : Communications avec actes dans un congrès international ou national

OV : Ouvrages de vulgarisation (ou chapitres de ces ouvrages)

AP : Autres publications (articles dans des revues non répertoriées et sans comité de lecture)

1. DT01-2019 (ACL) – Volume 2, pp.5-28.

Yibokou, K.S., Toffoli, D. & Vaxelaire, B., 2018. "Variabilité inter-individuelle et intra-individuelle dans la prononciation d'étudiants français qui pratiquent l'Apprentissage Informel de l'Anglais en Ligne" *Lidil*, n°59, mai 2019. Soumis.

2. DT02-2017 (OS) – Volume 2, pp.29-59.

Toffoli, D. & Perrot, L., 2017. "Autonomy and the Online Informal Learning of English (OILE): The Relationships between Learner Autonomy, L2 Proficiency, L2 Autonomy and Digital Literacy" in Capelletti, M., Lewis, T., Rivens-Mompean, A. (eds.) *Learner Autonomy and Web 2.0*. Sheffield : Equinox, pp.198-228.

3. DT03-2016 (OS) – Volume 2, pp.61-76.

Toffoli, D., 2016. "Attachment theory: insights into student postures in autonomous language learning" in Gkorou, C., Tatzl, D., Mercer, S. (eds.) *New Directions in Language Learning Psychology*. New York: Springer, pp.55-70.

4. DT04-2016 (ACL) – Volume 2, pp.77-96.
Toffoli, D. & Speranza, L., 2016. « L'autonomie comme facteur déterminant dans la réussite d'un enseignement LanSAD en Sciences Historiques ? » *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. 35 n° spécial 1 | 2016. DOI : 10.4000/apliut.5505.
5. DT05-2015 (ACL) – Volume 2, pp.97-115.
Toffoli, D., 2015. "University students' plurilingual profiles in a French frontier city: Similarities and differences between more and less plurilingual students". *Language Learning in Higher Education*. 5(1): 25-43.
6. DT06-2015 (ACL) – Volume 2, pp.117-135.
Toffoli, D. & Sockett, G., 2015. « L'apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL), qu'est-ce que ça change pour les centres de langues ? » *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*. 34(1): 147-165.
7. DT07-2014 (ACL) – Volume 2, pp.137-154.
Toffoli, D. & Sockett, G., 2014. "English language music: does it help with learning?" *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*. 33(2): 192-209.
8. DT08-2013 (ACL) – Volume 2, pp.155-170.
Toffoli, D. & Sockett, G., 2013. "University teachers' perceptions of Online Informal Learning of English (OILE)". *CALL* 28 (1): 7-21.
9. DT09-2012 (ACL) – Volume 2, pp.171-184.
Sockett, G. & Toffoli, D., 2012. "Beyond learner autonomy: a dynamic systems view of the informal learning of English in virtual online communities". *ReCALL* 24(2): 138-151.
10. DT10-2011 (ACT) – Volume 2, pp.185-198.
Gettliffe, N. & Toffoli, D. 2011. « Régulations pédagogiques et formations de tuteurs dans un dispositif de visioconférence poste à poste (pour étudiants débutants en français langue étrangère) », EPAL. <http://epal.u-grenoble3.fr/actes/actes2011.htm>
11. DT11-2010 (ACL) – Volume 2, pp.199-213.
Toffoli, D. & Sockett, G., 2010. "How non-specialist students of English practice informal learning using web 2.0 tools". *Asp, La Revue du GERAS*. n° 58 : 125-144.
12. DT12-2010 (AP) – Volume 2, pp.215-221.
Toffoli, D. & Sockett, G., 2010. 'Analyse de « Apprentissages et documents numériques » d'André Tricot', *Alsic*. vol. 13, 2010. <http://alsic.revues.org/index1709.html> (Compte-rendu d'ouvrage)
13. DT13 – 2008 (OV) – livre indépendant (couverture, p.223).
Toffoli, D., 2008. *Le plaisir de communiquer*. Cayenne : Ibis Rouge Éditions.
14. DT14-2004 (ACL) – Volume 2, pp. 225-241.
Toffoli, D., 2004. « De la théorie à la pratique : appliquer des modèles cognitifs de motivation dans un centre de langues ». *Asp, La Revue du GERAS*. n° 41-42 : 99-114.

Soumis à *Lidil*, n°59, mai 2019.

Auteurs : Kossi Seto YIBOKOU, Denyze TOFFOLI et Béatrice VAXELAIRE

EA 1339 ; Linguistique, Langue, Parole. Université de Strasbourg

Titre

Variabilité inter-individuelle et intra-individuelle dans la prononciation d'étudiants français qui pratiquent l'Apprentissage Informel de l'Anglais en Ligne.

Title

Inter-individual and intra-individual variability in the pronunciation of French students who practice Online Informal Learning of English

Résumé

Aujourd'hui, les étudiants français sont plus que jamais exposés à toute sorte de ressources authentiques en anglais, dans leurs activités quotidiennes, pour leurs besoins professionnels ou de loisirs. Lorsque ces activités produisent de l'appropriation langagière, on parle d'Apprentissage Informel de l'Anglais en Ligne (AIAL - Sockett, 2014). Alors que quelques études documentent des acquisitions lexicales et grammaticales à partir de l'AIAL, ce travail présente une première analyse des accents¹ adoptés en anglais par 10 étudiants français qui pratiquent l'AIAL. Des analyses acoustiques d'enregistrements de ces sujets relèvent une forte variabilité inter et intra individuelle, mais les participants adoptent des marqueurs de prononciation de l'accent américain qui semblent provenir de leurs activités en ligne. Ces constats pourraient avoir des implications didactiques pour les enseignants qui s'y intéressent.

Mots-clés : AIAL, activités en ligne, accent/prononciation, analyse segmentale, variabilité inter et intra-individuelle

1 Le mot accent désigne ici deux choses : (a) l'ensemble de traits articulatoires, aussi bien segmentales (voyelles et consonnes) que suprasegmentales (prosodie - intonation, mélodie, rythme, etc.) ; (b) l'ensemble de traits de prononciation propres à une communauté de locuteurs définie.

Abstract

Today French students are more exposed than ever to authentic English resources in their daily activities, for both professional and leisure needs. Online Informal Learning of English (OILE) is a term used to identify the use of English online by non-native speakers, leading to language development (Sockett, 2014). While studies have shown lexical and grammatical acquisitions from OILE practices, this paper presents an analysis of the accents adopted in English by 10 French students who engage in OILE activities. While the acoustic analyses of recordings of these subjects reveal strong inter- and intra-individual variability, participants are adopting pronunciation elements of the General American accent that would seem to come from exposure to English online. These findings could have classroom implications for interested teachers.

Keywords: OILE, online activities, accent/pronunciation, segmental analysis, inter and intra-individual variability.

1. Introduction

À l'aune du progrès technologique et grâce aux appareils de communication connectés au web (ordinateurs, tablettes et smartphones), l'accès à des quantités importantes de discours oraux authentiques en langue étrangère devient de plus en plus facile. Cette facilité d'accès modifie les rôles des acteurs du milieu scolaire, puisque ces mêmes ressources sont dorénavant à la portée aussi bien des apprenants que des enseignants. Les apprenants deviennent ainsi utilisateurs actifs de la langue dans des situations d'apprentissage informel, dans lesquelles ils s'exposent à des quantités importantes d'input hors cadres institutionnels (Sockett, 2014). De nombreuses études sur l'OCLL (*Out-of-Classroom Language Learning* - Benson, 2016) montrent son intérêt, sur des plans divers, allant de l'autonomie à l'identité, des stratégies d'apprentissage aux acquisitions langagières (Kusyk, 2017 ; Cole & Vanderplank, 2016). L'apprentissage Informel de l'Anglais en Ligne (AIAL) concerne plus particulièrement des apprentissages de l'anglais à partir d'activités sur internet en contextes informels qui aboutissent potentiellement à des acquisitions langagières (Toffoli & Sockett, 2015). Il peut aboutir à des apprentissages non-conscientisés, voire totalement incidents (Kusyk, 2017).

Les activités d'AIAL les plus pratiquées comportent le visionnage de films et de séries télévisées à dominante américaines (avec ou sans sous-titres), l'écoute de chansons en anglais et des échanges écrits (notamment sur les réseaux sociaux - Toffoli & Sockett, 2010). Des études sur l'AIAL ont montré de nombreux avantages de ces pratiques pour l'acquisition lexicale et

grammaticale chez des apprenants de l'anglais en Europe (Kusyk & Sockett, 2012), au Brésil (Cole & Vanderplank, 2016) et en Corée (Lee, 2017). Toutefois, aucune étude sur l'impact de ces activités en matière de prononciation n'a encore été conduite.

La majorité des recherches en acquisition d'une L2, notamment celles qui portent sur la production de la parole, présente des résultats établies à partir de moyennes. Cela est utile pour dégager des tendances collectives, mais peut s'avérer inadaptée dans une logique de compréhension des trajectoires de développement langagier où chaque individu présente en réalité un pattern unique de production (Smith & Hayes-Harb, 2011). Face à ces différences individuelles, Dörnyei & Skehan (2003) préconisent une évaluation de la variabilité en se basant sur des performances individuelles. Ainsi, dans cette étude exploratoire, notre objectif est de dresser un état des lieux de la prononciation de l'anglais chez quelques étudiants français qui pratiquent l'AIAL. Elle vise la description des différentes relations potentielles entre ces activités et les accents que les utilisateurs adoptent. Nos résultats consolident les données d'un échantillon de dix utilisateurs, pour essayer de dégager quelques tendances, tout en gardant la trace des productions individuelles, afin de rendre compte des trajectoires réelles des personnes impliquées.

2. L'impact des médias audiovisuels sur l'acquisition phonétique

La théorie de la convergence (imitation) phonétique permet d'expliquer les mécanismes qui sous-tendent le développement de certains aspects phonétiques de la langue orale (Markham, 1997). Considérée comme le levier de tout apprentissage phonétique, cette théorie stipule que lorsque deux personnes s'engagent dans une conversation, l'une tend à reproduire les sons que produit l'autre et vice versa. Stuart-Smith et coll. (2011) définissent la convergence phonétique comme des changements dans la production de discours vers l'accent d'un interlocuteur. Pour Pardo, Gibbons, Suppes, & Krauss, (2012), ce sont les moyens qu'utilisent un locuteur afin d'adapter son style de conversation pour être plus proche d'un interlocuteur. L'imitation joue un rôle prépondérant dans l'émergence et le développement des systèmes phonétiques. Elle reposerait sur des processus sensori-moteurs établis depuis la naissance, et également des compétences cognitives et sociales (Rizzolatti & Buccino, 2005). Imiter, c'est donc s'approprier d'une manière volontaire ou involontaire des caractéristiques particulières propres au parler (l'accent/prononciation) d'un autre individu².

Lors d'interactions directes, les locuteurs s'imitent mutuellement : ils s'alignent l'un sur l'autre sur les plans gestuel, lexical, syntaxique, rythmique et phonétique. C'est ainsi que Chambers (1998) considère que l'apprentissage phonétique ne peut avoir lieu que pendant les interactions

² Il ne s'agit pas d'une reproduction à l'identique (voir Markham, 1997).

in praesentia et rejettent l'idée selon laquelle les médias, qualifiés de sources non-interactives, puissent avoir un effet sur l'acquisition phonétique.

Pourtant, quelques recherches attestent un impact positif de la télévision sur l'accent. Mitterer & McQueen (2009) indiquent la capacité des apprenants d'une L2 à imiter des accents à partir de sources enregistrées. Sanchez, Miller, & Rosenblum (2010) ont aussi trouvé que les sources audio-visuelles ont influencé le VOT³ des consonnes occlusives des participants dans deux tests d'imitation phonétique. Stuart-Smith et coll. (2011) ont comparé deux groupes de locuteurs écossais : l'un en interaction directe avec un locuteur natif du Standard British English ; l'autre devant la vidéo de la séance du premier groupe. Les deux groupes ont révélé une imitation phonétique, quoique plus marquée chez le groupe en interaction directe. Les auteurs en concluent que l'imitation phonétique par le biais des médias est bien possible.

Stuart-Smith et coll. (2013) confirment également que des visionnages actifs et engagés de séries télévisées accélèrent le changement d'accent : des adolescents de 10 à 15 ans de Glasgow (Écosse) qui regardent régulièrement la série *EastEnders* s'approprient des éléments de l'accent londonien (le Cockney). Androutsopoulos (2014) affirme qu'entre sociolinguistique le rôle des médias est de plus en plus perçu comme pouvant intervenir dans le changement linguistique systémique. Nguyen et Delvaux (2015) résument notre position, en affirmant, à la lumière des théories de l'imitation phonétique, que les moyens audio-visuels favorisent l'imitation phonétique et faciliteraient ainsi l'appropriation de la prononciation.

3. Objectifs de l'étude

Au vu des travaux cités ci-dessus concernant les effets acquisitionnels de l'AIAL et l'impact des médias en termes d'acquisition phonético-phonologique, nous avons voulu approfondir la perception d'un certain nombre d'enseignants d'anglais en contexte universitaire, qui trouvent que l'anglais des étudiants français reflète davantage de marqueurs d'accents américains que par le passé (Toffoli & Sockett, 2015). Exare (2009), à partir d'analyses acoustiques et perceptives de trois voyelles postérieures de l'anglais britannique chez deux locuteurs francophones, émet l'hypothèse que « l'exposition massive de nos jeunes étudiants (à travers le cinéma et la chanson notamment) à des variétés d'anglais comme l'anglais américain (rhotique) a certainement une incidence sur cette propension aux réalisations rhotiques » (paragr. 27). Rindal (2010), ayant analysé la production et la perception de l'anglais américain et britannique par des apprenants adolescents norvégiens, appelle à des recherches supplémentaires pour investiguer l'influence des médias.

³ Le délai d'établissement du voisement (*Voice Onset Time*) représente l'intervalle de temps entre le début des pulsations périodiques régulières glottique d'une occlusive et le relâchement de l'occlusion supra-glottique d'une consonne.

Ainsi, la présente étude porte sur l'analyse de productions orales de dix étudiants non-spécialistes de l'anglais et vise à explorer les différentes relations entre leurs activités informelles en ligne et leur prononciation.

4. Méthodologie

Ont participé à cette étude, cinq femmes et cinq hommes de langue maternelle française, âgés de 18 à 33 ans, issus du secteur Lansad⁴, à l'Université de Strasbourg. Leurs niveaux d'étude vont de la licence 1 au master 2 dans diverses filières (scientifiques, littéraires et artistiques). Ils apprennent l'anglais en tant que première L2 depuis 5 à 23 ans, dont 7 à 48 mois à l'université.

Afin d'assurer la meilleure qualité possible des signaux acoustiques, des enregistrements ont été réalisés en chambre insonorisée de l'Institut de Phonétique de Strasbourg. Un enregistreur audio Marantz Professional® (PMD661 MKII) réglé sur le mode « mono » à une fréquence de 44,1 kHz et un microphone Sennheiser® (e845S) ont été utilisés. Les participants ont été au préalable informés des conditions de la prise de sons audio, des consignes et des tâches à accomplir. Au début, installés à quelques centimètres du micro, ils se présentent en anglais. Ensuite, ils prononcent à cinq reprises une série de 13 mots placés dans une phrase porteuse, à vitesse d'élocution normale (celle de leur choix) et à voix haute. Les répétitions permettent non seulement d'obtenir un nombre suffisant d'occurrences afin de calculer une moyenne des valeurs, mais surtout d'en assurer la viabilité, car il arrive qu'une seule occurrence ne soit pas compréhensible (Vaxelaire, 2007). Au sein de chaque mot se trouve un son ou une séquence de sons qui diffère selon l'un des deux accents de référence : la RP et le GA⁵.

Les analyses acoustiques ont été effectuées à l'aide du logiciel Praat (Boersma, 2001) et le traitement statistique sous MS Excel 2010. Ces analyses examinent six différences phonéto-phonologiques entre les deux accents (Brulard, Carr, Durand, & Navarro, 2015). Il s'agit :

1. de la rhoticité
2. du <t> intervocalique
3. de la nasalisation vocalique
4. de l'accentuation de certains mots de deux syllabes
5. de l'accentuation et nombre de syllabes
6. de la prononciation des graphies <i> et <y> dans certains mots.

⁴ Langues pour spécialistes d'autres disciplines

⁵ *Received Pronunciation (RP)* et *General American (GA)* représentent des normes standardisées de l'anglais. Ces deux accents sont les plus documentés et les plus représentatifs de l'anglais britannique et de l'anglais américain (voir Brulard et coll., 2015).

Nous détaillons la différence entre les deux accents pour ces éléments dans l'ordre, en présentant à chaque fois les mots utilisés et les indices acoustiques retenus pour l'analyse⁶.

La prononciation du graphème <r> dans tous les mots où il apparaît, surtout en position post-vocalique, s'appelle la rhoticité. Le GA est une variété rhotique de l'anglais alors que la RP est non-rhotique. Par exemple *car* et *park* sont prononcés /kɑːr/ ; pɑːrk/ en GA et /kɑː ; pɑːk/ en RP. Les mots étudiés sont : *more*, *bird*, *party* et *dark*. Les mesures des troisième et quatrième formants (F3 et F4) ont servi dans l'analyse. La rhoticité entraîne une fluctuation (chute ou montée) de ces deux formants vers la fin de la voyelle concernée.

Une autre différence notable entre le GA et le RP réside dans la prononciation de la consonne <t> (<tt>) en position intervocalique (/V1tV2/), la deuxième voyelle V2 étant en position inaccentuée. En RP, la réalisation du <t> intervocalique reste une occlusive sourde (/t/), tandis qu'il devient un *flap* ou un *tap* (/r/) en GA. Le mot *city* sera prononcé /'siti/ en RP et /'siri/ en GA. Les mots analysés sont : *city*, *party* et *vitamin*. Le voisement est le principal indice d'analyse. La durée, le VOT, la tenue, le VTT⁷ et l'amplitude de friction constituent des indices secondaires permettant de distinguer les différents sons produits ([t], [t^h], [d] et [r]).

Les voyelles nasales n'existent pas en anglais, mais en GA certaines voyelles orales sont nasalisées lorsqu'elles se placent à côté des consonnes nasales /m/ et /n/ (/hæ̃d/ au lieu de /hænd/ en RP). Nous analysons les mots *hand* et *band*. L'analyse porte sur les mesures formantiques (augmentation de F3 et de F4 et diminution de l'amplitude de F1).

Certains verbes dissyllabiques finissant en <-ate> sont prononcés différemment en RP et en GA. Nous analysons *locate* et *donate*. Alors que la RP place l'accent sur la deuxième syllabe de ces mots (/ləʊ'keɪt/ et /dəʊ'neɪt/), c'est la première syllabe qui porte l'accent en GA (/lɔʊ'keɪt/ et /dɔʊ'neɪt/). Les mesures de la fréquence fondamentale, de l'intensité et parfois de la durée de chaque syllabe ont permis d'analyser l'accentuation.

Les mots *military* et *necessary* sont prononcés en quatre syllabes en GA, avec un accent primaire sur la première syllabe et un accent secondaire sur la pénultième. La voyelle antérieure mi-ouverte /ɛ/ est ainsi réalisée entre le /t/ et le /r/ (/mɪlɪ'tɛrɪ/ ; /'nesə'sɛrɪ/). En RP, ces mots sont produits soit en quatre syllabes mais avec une voyelle centrale /ə/ entre le /t/ et le /r/ (/mɪlɪ'tɛrɪ/ ; /'nesəsə'rɪ/), soit en trois syllabes, sans aucune voyelle entre le /t/ et le /r/ (/mɪlɪtri/ ; /'nesəsri/). Nous avons nommé la première prononciation RP1 (/mɪlɪ'tɛrɪ/ ; /'nesəsə'rɪ/) et la deuxième RP2 (/mɪlɪtri/ ; /'nesəsri/). Les mesures de F1, F2, F0, l'intensité et la durée sont portées uniquement sur l'élément qui se trouve entre le /t/ ou le /s/ et le /r/.

⁶ L'oreille des chercheurs a également été d'un grand atout.

⁷ Le délai d'arrêt du voisement (*Voice Termination Time*) représente l'intervalle de la disparition de la structure formantique claire de la voyelle précédente jusqu'à la dernière vibration périodique.

Nous avons choisi enfin deux mots (*vitamin* et *dynasty*) dont la voyelle de la première syllabe est réalisée avec la monophthongue /ɪ/ de KIT⁸ en RP (/ˈvɪtəˌmɪn/, /ˈdɪnəˌsti/) et plutôt avec la diphtongue /aɪ/ de PRICE en GA (/ˈvaɪrəˌmɪn/, /ˈdaɪnəˌsti/). Les formants et les durées ont permis de déterminer le type (monophthongue ou diphtongue) et la nature de la voyelle (ex. /i/ ou /a/).

À la fin des enregistrements, les locuteurs ont rempli un questionnaire visant à récolter trois types d'informations : des renseignements de type identitaires, des informations concernant leurs pratiques de l'AIAL et quelques autres éléments ayant pu avoir des effets significatifs sur les accents adoptés (par exemple les accents de leurs enseignants).

5. Résultats

Pour présenter les résultats des six éléments de différence retenus entre la RP et le GA nous exposons d'abord les résultats globaux, suivis des détails par individu. Ensuite, nous synthétisons les résultats d'ensemble par phénomène étudié et par locuteur (désigné aussi par L1, L2, L3...). Enfin, nous terminons cette partie par quelques données du questionnaire. Nous rappelons le nombre total des occurrences et la proportion de chaque élément dans le Tableau 1.

Élément analysé	Total pour l'ensemble	Répétitions par locuteur
rhoticité	200	20
t intervocalique	150	15
prononciation des graphies <i> et <y>	100	10
nasalisation vocalique	100	10
accentuation des mots de deux syllabes	100	10
accentuation et nombre de syllabes	100	10
total	750	75

Tableau 1 : total des occurrences par éléments étudiés

5.1. La rhoticité

Sur un total de 200 réalisations du <r> contenu dans les mots *more*, *bird*, *party* et *dark*, la rhoticité a été produite à 144 reprises. L2, L5, L6, L7 et L10 ont une prononciation complètement rhotique, alors que L3 a une prononciation entièrement non rhotique. Les autres (L1, L4, L8 et L9) mélangent les deux prononciations (rhotique et non rhotique), avec une prédominance de la non-rhoticité chez les L4 et L9 (15 fois sur les 20).

⁸ Nous utilisons la notation des ensembles lexicaux de Wells (1982). Par ex. *sit*, *pin*, *bin*, *big* font partie de l'ensemble KIT.

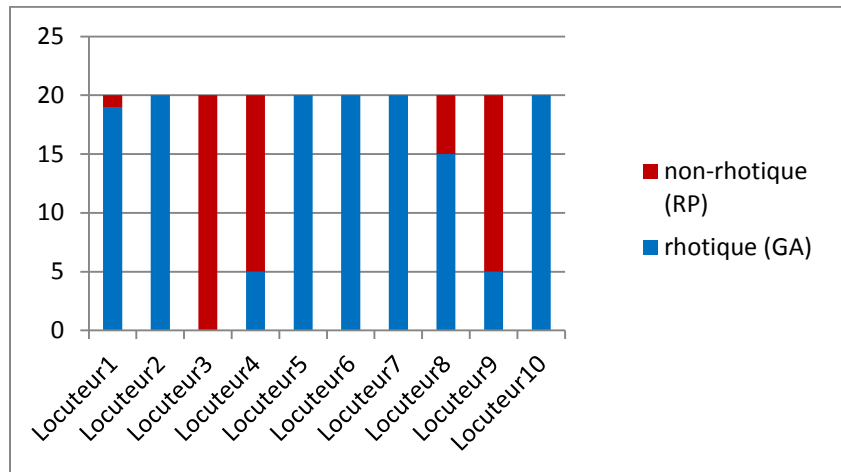


Figure 1 : rhoticité dans *more, bird, party et dark*

5.2. Le /t/ intervocalique

Contrairement aux résultats de la prononciation du /r/ postvocalique dans lesquels l’accent GA a été dominant, ceux du t intervocalique présentent un schéma inverse. Dans les mots *city*, *vitamin* et *party*, le /t/ est majoritaire, avec 114 réalisations sur 150, le tap ne se produisant que 23 fois. Nous avons également relevé la réalisation de 13 /d/. L4, L5, L7 et L10 n’ont prononcé ces mots qu’avec le /t/. Les autres ont mélangé les trois sons, mais le /t/ reste prépondérant, sauf chez L1 et L6 (avec 8 /r/ et 5 /d/ ; 6 /r/ et 1 /d/ respectivement).

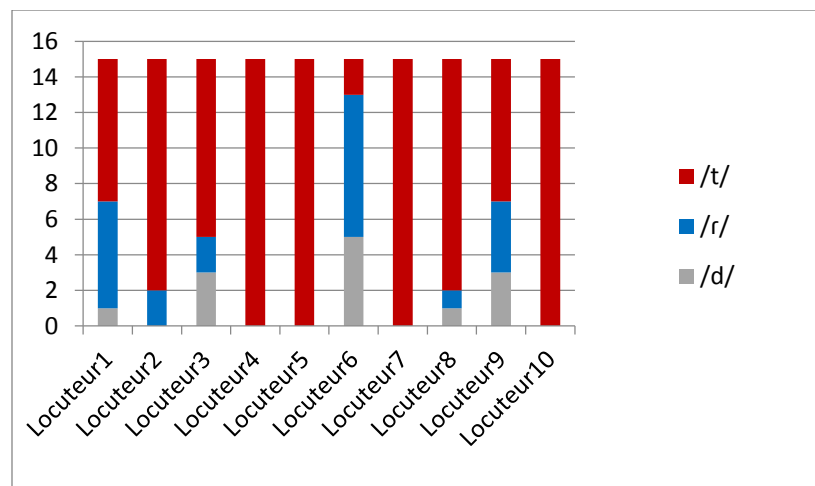


Figure 2 : <t> intervocalique dans *city, vitamin et party*

5.3. La nasalisation vocalique

Les mots *hand*, *band* sont réalisés avec 68 % d'occurrences de non-nasalité. Une certaine homogénéité est observée chez neuf des dix locuteurs qui prononcent systématiquement, soit avec une nasalisation (L2, L3 et L9), soit sans (L1, L5, L6, L7, L8 et L10). L4 a réalisé la nasalisation vocalique 2 fois sur les 10 répétitions.

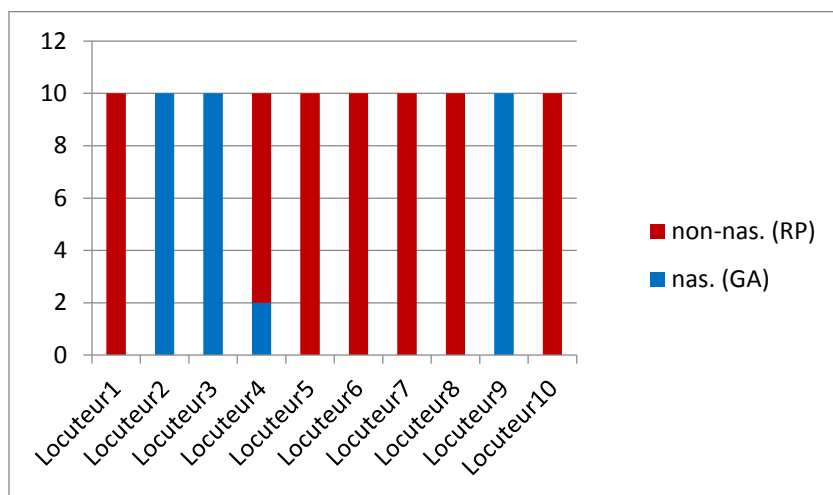


Figure 3 : nasalisation vocalique dans *hand* et *band*

5.4. La place de l'accent principal

Avec les mots *donate* et *locate*, la prononciation GA (/ˈlɔʊkeɪt/ et /ˈdɔʊneɪt/) vient en tête avec 48 occurrences, suivi de 36 occurrences de la prononciation RP (/ləʊˈkeɪt/ et /dəʊˈneɪt/). Les 16 productions « autre » représentent des cas où aucune des deux syllabes n'est accentuée davantage que l'autre. Au niveau individuel, L5, L6 et L10 prononcent les deux mots selon l'accent RP, L8 et L9 selon le GA. Les autres mélangent les trois possibilités (RP, GA, autre).

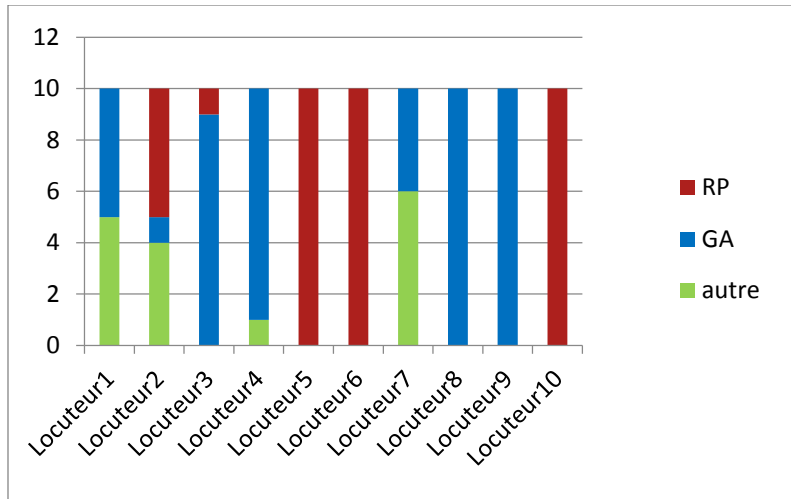


Figure 4 : accent principal dans *locate* et *donate*

5.5. Le nombre de syllabes accentuées

Pour les mots *military* et *necessary*, les deux types d'accent RP évoqués dans la méthodologie sont les plus fréquents, avec 66 % d'occurrences (10 RP1 et 56 RP2). La prononciation GA représente 29%. Sur le plan individuel, L5 a produit 5 fois /a/ pour la voyelle qui se situe entre le /t/ et le /r/ du mot *military* ([^hmilitari]). La prononciation du RP2 est réalisée 10 fois par L4, L7, L9 et L10 ; 7 fois par L8 ; 5 fois par L5 et 4 fois par L6. Celle du RP1 est produite uniquement à 5 reprises par L1 et L3. Seul L2 a une prononciation entièrement GA pour les deux mots.

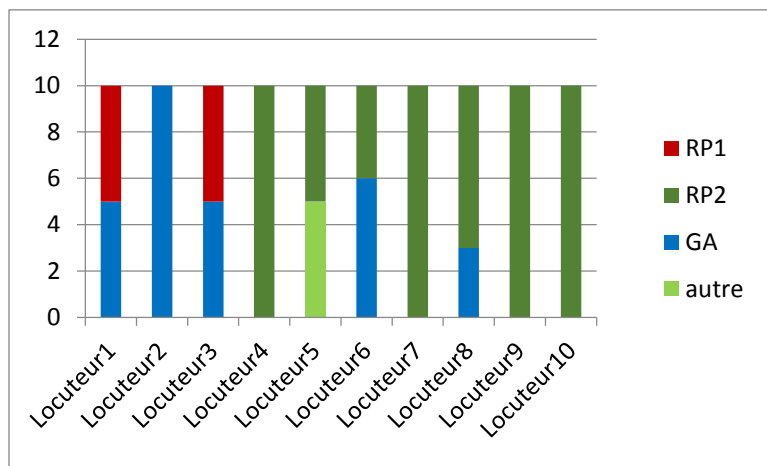


Figure 5 : nombre de syllabes et qualité de voyelle dans *military* et *necessary*

5.6. La prononciation des graphies <i> et <y> dans certains mots

Vitamin et *dynasty* sont prononcés 61 fois sur 100 avec un /i/ et 39 fois avec un /aɪ/, soit une prédominance de l'accent RP. Tandis que L3, L4, L5 et L9 prononcent entièrement les deux mots avec un /i/, L6 et L10 utilisent un /aɪ/. L1, L2, L7 et L8 ont mélangé leurs réalisations.

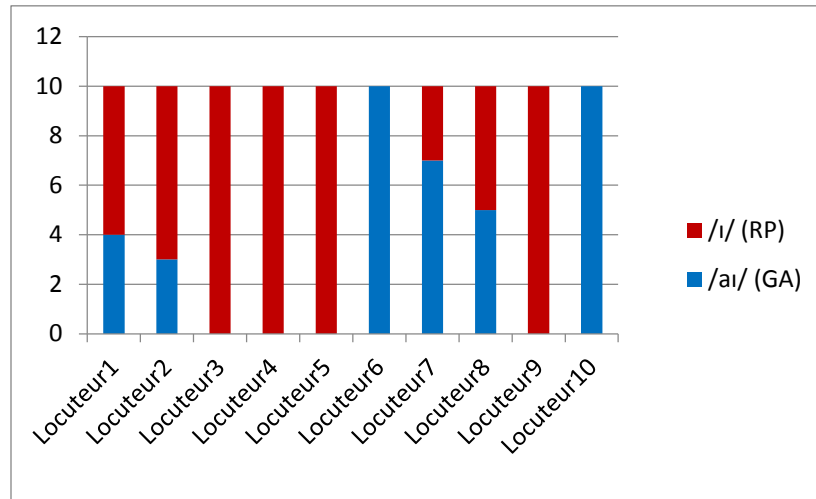


Figure 6 : voyelles produites dans vitamin et dynasty

5.7. Résultats d'ensemble

Sur l'ensemble des réalisations, nous constatons, au premier abord, que les caractéristiques de la RP sont majoritaires (401), mais celles du GA (315) s'en rapprochent, avec seulement 11 % d'écart, soit une part presque égale de caractéristiques des deux accents. Les productions "autre" représentent 34 occurrences (5%).

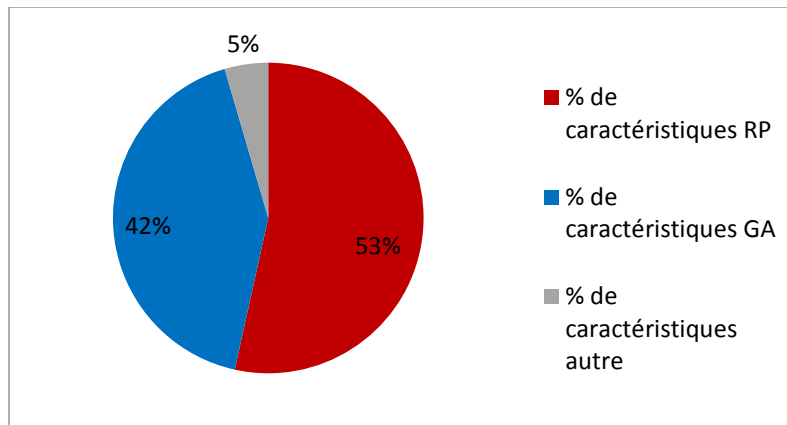


Figure 7 : Pourcentage total par accent

La Figure 8 illustre la répartition des phénomènes phonétiques étudiés selon les deux accents. Ceux de la RP sont visiblement en tête, à l'exception de la rhoticité qui est de loin la caractéristique du GA la plus réalisée (sur 200). Notons également que certains éléments ne relèvent d'aucun des deux accents cibles (RP ou GA).

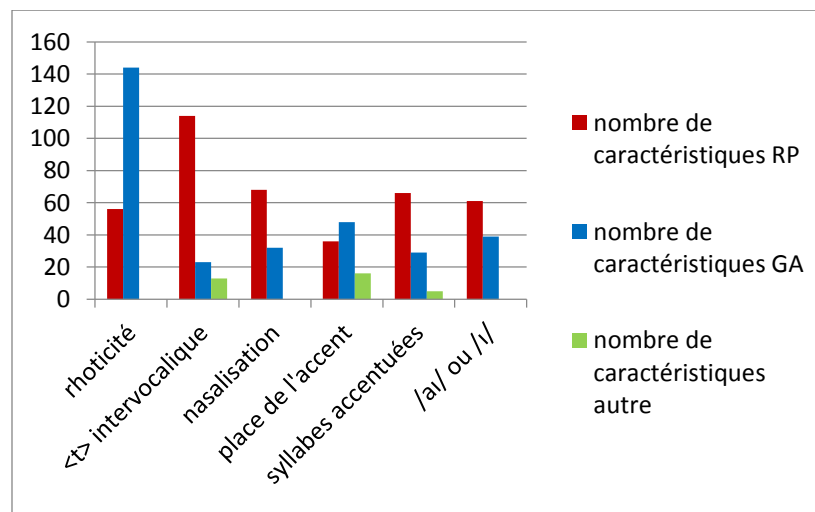


Figure 8 : résultats par éléments étudiés

Les données par locuteur révèlent que chez trois d'entre eux, les caractéristiques globales du GA sont dominantes (L1, L2 et L6). Les sept autres utilisent plus d'éléments de l'accent RP. L10 est le seul dont la totalité des productions relèvent uniquement d'une seule norme (le RP).

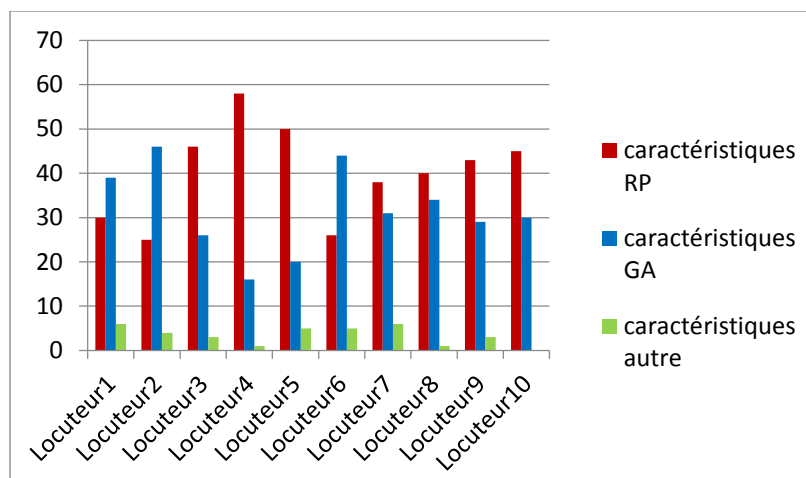


Figure 9 : résultats par participant

5.8. Résultats du questionnaire

Les participants ont des pratiques diversifiées de l'AIAL. L6, L7, L9 et L10 sont les seuls à communiquer en anglais à l'oral avec des anglophones (natifs et non-natifs) à raison de 6 heures maximum par mois. Tous regardent des séries télévisées en ligne, avec une dominance des séries américaines (67) par rapport aux séries britanniques (18). Ils regardent entre 2 et 20 heures de séries américaines par semaine depuis 2 à 10 ans et entre 1 et 4 heures de séries britanniques depuis 5 ans. L'écoute de la musique, la lecture et la production écrite sont mentionnées en tant qu'activités annexes, mais elles représentent moins de temps par rapport aux séries. 9 étudiants sur les 10 évoquent le divertissement comme la raison principale de visionnage de séries. Les autres raisons sont l'amélioration de la compréhension orale (5 locuteurs) et de l'accent (4 locuteurs). Alors que tous indiquent « l'histoire » comme étant ce qui les intéresse le plus dans les séries, le jeu d'acteur, les actions, les images et le contexte sont également mentionnés. Leur estimation des pourcentages de modes de visionnage indique également une variabilité :

	Version française	VO sous-titré en français	VO sous-titré en anglais	VO
L1	20	80		
L2	20	80		
L3			10	90
L4		10	50	40
L5	90	10		
L6			5	95
L7			10	90
L8	20	80		
L9		80	10	10
L10			60	40

Tableau 2 : modes de visionnage déclarés par les participants (en pourcentage)

L9 est le seul à déclarer *imiter* l'accent américain. Ceux qui ont l'impression de parler anglais avec l'accent américain (L3, L5, L6, L9 et L10) pensent que cela proviendrait des séries télévisées. Aucun ne pense parler avec l'accent britannique. L5 dit avoir un accent français lorsqu'il parle anglais. Sur l'ensemble des enseignants d'anglais qu'ils ont eus depuis le collège, ils mentionnent 5 américains, 13 britanniques, 1 australien, les autres étant français (54 sur les 75 enseignants). L'accent britannique serait fortement représenté parmi ces enseignants. Aucun locuteur n'a vécu dans un pays anglophone. L1, L2, L3, L6, L8 et L10 se sont déjà rendus aux États-Unis et au Royaume-Uni pour des séjours courts (de quelques jours à deux semaines) pour une durée totale maximale d'un mois. Seul L6 a de la famille qui habite aux États-Unis et avec laquelle il communique deux heures par semaine en anglais.

Ces informations montrent quelques tendances dans les profils des participants sur une échelle globale (accent des enseignants, intérêts de visionnage, imitation, etc.), mais force est de constater la variabilité importante au niveau individuel (durée des activités, types de séries et modes de visionnage). Enfin, il faut souligner que ces résultats reposent sur les informations fournies par les participants et que nous ne pouvons pas les vérifier.

6. Analyse et discussion

Les résultats des analyses acoustiques présentent deux aspects fondamentaux : une homogénéité dans les réalisations de certains participants et une variabilité notable. Nous entendons par homogénéité, la production des mêmes caractéristiques d'un seul accent, pour toutes les répétitions. La variabilité intervient dès qu'une seule caractéristique est différente. Toutefois, cette homogénéité ne concerne que chaque phénomène pris isolément. Aucun locuteur n'a eu des réalisations phonétiques en production homogènes de la RP ou du GA pour l'ensemble des éléments étudiés. Par exemple, L10 effectue des réalisations homogènes à 60 % de caractéristiques RP (il prononce toujours le /t/ intervocalique, la nasalisation vocalique, l'accent principal et le nombre de syllabes accentuées, comme en RP) et à 40 % du GA (c'est-à-dire qu'il prononce systématiquement la rhoticité et la prononciation du <i> et du <y> à la manière GA) ; L5 produit 67 % de caractéristiques de la RP (systématiquement les /t/ intervocalique, la nasalisation vocalique, l'accent principal et la prononciation du <i> et du <y>), 27 % de caractéristiques du GA (rhoticité) et 6 % de caractéristiques « Autre » (nombre de syllabes accentuées).

Aussi, avons-nous observé deux types de variabilité : inter-individuelle et intra-individuelle. Tous les locuteurs ont mélangé des caractéristiques des deux normes. Pour les résultats d'ensemble, la variabilité est inter-individuelle, c'est-à-dire une différence de prononciation chez chaque individu au sein du groupe. Ainsi, L6 prononce le <r> de *more* et pas L3. Quant à la variabilité intra-individuelle, nous avons également dénombré deux sous-catégories. La première se produit lorsque, chez un locuteur donné, un mot est prononcé parfois en RP et d'autres fois en GA. On le note chez L3 qui mélange les productions en [r], [d] et [t^h] dans le mot *city*. La deuxième intervient lorsque les deux normes sont employées au sein d'un même mot

(/vɪrəmɪn/- ɪ = RP et r = GA- chez L6). L'environnement phonétique (variables contextuelles) jouerait un rôle majeur dans cette variabilité : la prononciation d'un son varie en fonction des sons qui l'entourent.

Rappelons les cas de productions ne respectant aucune des deux normes et classées « autre »⁹. Elles sont des « mélanges » d'éléments phonético-phonologiques intermédiaires entre la RP, le GA et/ou provenant de traits caractéristiques du français (ex. accentuation de la dernière syllabe du groupe rythmique), ou d'autres langues connues. Ce phénomène peut s'expliquer par la notion de « l'inter-prononciation » (par référence à l'interlangue de Selinker, 1972). Les causes peuvent être diverses. L'influence de la L1 est un facteur pouvant produire une forme de nativisation (Demaizière & Narcy-Combes, 2005). Certains locuteurs ne chercheraient pas forcément à imiter l'accent des natifs, mais préféreraient garder leur accent « étranger » pour des raisons sociolinguistiques ou émotionnelles. Il pourrait aussi s'agir de l'influence de l'orthographe sur la prononciation, et donc être le résultat de la lecture pour réaliser l'enregistrement. L'anglais étant une langue à faible transparence grapho-phonémique (Deschamps, 1994), la lecture peut jouer un rôle important dans la prononciation. La fréquence d'exposition (la notion de *usage/frequency based acquisition*¹⁰, Ellis, 2002) serait une autre cause possible de cette variation. Lorsque un apprenant n'a jamais entendu la prononciation d'un de ces mots, il lui serait difficile de l'inventer, d'où les sons « autres ». Mais, plus l'apprenant est exposé à la prononciation d'un mot, plus il pourra en théorie l'imiter, c'est notamment le cas avec les réalisations homogènes discutées plus haut, en sachant qu'il fera vraisemblablement des progressions et des régressions, comme dans tout système complexe (cf. De Bot, Verspoor, & Lowie, 2005). La vérification dans le corpus SOAP¹¹ montre que les mots utilisés dans cette étude sont fréquents dans les séries. Néanmoins, que se passerait-il chez des apprenants qui sont exposés simultanément à diverses prononciations d'un même mot ? Laquelle des prononciations adopteraient-ils ? Est-ce la prononciation la plus fréquente qui ressort ? Est-ce l'accent qu'ils aiment le plus ? Ou celle qui est pour eux la plus facile à prononcer ? Pour l'instant, les données que nous possédons ne nous permettent pas de répondre à ces questions.

Néanmoins, le croisement des données du questionnaire avec les analyses acoustiques permet d'inférer certaines influences des pratiques de l'AIAL sur la prononciation. D'une part, nous

⁹ Dans une étude (non publiée) présentée lors du colloque « La Perception en langue et en discours » à Opole, Yibokou & Toffoli (2018) ont montré que les étudiants perçoivent et distinguent la différence entre la RP et le GA, mais n'ont pas les moyens de décrire les éléments qui caractérisent ces accents.

¹⁰ Cette théorie stipule que plus un apprenant rencontre et utilise fréquemment des prototypes de langage, plus l'appropriation est consolidée. Selon Nick Ellis, l'apprentissage, la mémoire et la perception sont tous affectés par la fréquence d'exposition et d'usage.

¹¹ 100 millions de mots provenant de 22 000 transcriptions des séries américains depuis les années 2000

constatons que la plupart des influences formelles (les cours, les enseignants) sont majoritairement britanniques. D'autre part, les locuteurs déclarent ne pas communiquer avec des natifs américains (pas ou peu de séjours aux États-Unis, dont aucun de durée supérieure à un mois, pas d'amis ou de famille anglophones avec qui ils échangent régulièrement). De plus, ils disent écouter très peu de musique en anglais. Tous ces facteurs nous interpellent sur la provenance de ce qui s'identifie clairement comme des caractéristiques phonétiques proches de l'anglais américain dans leur prononciation. Reste, effectivement, les multiples heures qu'ils déclarent passer chaque semaine à regarder des vidéos (films et séries) où ils entendent une majorité de personnages ayant des accents du GA ou proches du GA. En effet, selon nos résultats, les séries américaines représentent une activité majoritaire dans les pratiques de ces locuteurs, en leur fournissant une exposition à une grande quantité d'anglais authentique. Ainsi, ils pourraient s'inscrire dans la lignée des travaux de Stuart-Smith et collègues, concernant l'impact des médias sur la prononciation (2007, 2011, 2013). Les réponses indiquent également qu'une imitation inconsciente s'opère au travers des activités qu'ils pratiquent. Nonobstant, il est impossible d'établir un lien de causalité précis entre tel ou tel facteur et la prononciation qu'ils adoptent, du fait de la nature complexe et dynamique de l'appropriation langagière.

7. Conclusion

Nous venons de présenter les résultats de productions orales et de questions liées aux pratiques d'activités en ligne dans des contextes informels de 10 étudiants qui apprennent l'anglais. Dans notre échantillon, nous observons davantage de variabilité que d'homogénéité : une sorte de « mid-atlantic English » (Modiano, 1996). Alors que l'homogénéité observée serait un signe évident d'ancrage d'éléments phonétiques et phonologiques d'un accent bien défini, nous associons la variabilité (inter et intra) à la complexité et au dynamisme du système d'acquisition dans lequel des facteurs multiples interviennent et interagissent (De Bot, Verspoor, & Lowie, 2005). Cette variabilité démontre que chacun de ces apprenants est à un stade différent d'une trajectoire personnelle d'acquisition de la langue anglaise, créant une interlangue idiosyncratique, tout en étant sujet à certaines influences pouvant introduire un degré de prévisibilité. Les analyses acoustiques indiquent une part importante de phénomènes phonétiques et phonologiques de l'accent GA. Nous constatons des phénomènes indiquant qu'ils « tendent vers » le GA en adoptant certains marqueurs caractéristiques de cet accent. Ainsi, ce que ressentent intuitivement de nombreux enseignants, à savoir que les étudiants adoptent de plus en plus une prononciation américaine, semble être appuyé par les résultats de cette étude. D'autres conséquences potentielles de l'AIAL sur le plan de l'acquisition phonétique et phonologique peuvent inclure : le développement d'une conscience phonologique face à la grande variété d'accents auxquels les apprenants sont exposés (accent britannique, américain, australien, canadien, écossais, etc.), l'augmentation de leur capacité à comprendre les locuteurs de ces divers accents et à long terme peut être, la capacité à adapter leurs accents selon leurs interlocuteurs. Face à l'influence de l'AIAL, l'enseignant de langue aujourd'hui pourrait capitaliser les implications didactiques de ces phénomènes. Une piste serait d'attirer l'attention

des étudiants sur la nature de leur profil, de les orienter pour effectuer des choix en termes d'accent et enfin de les accompagner dans un travail phonétique et phonologique adapté (Saito & Hanzawa, 2016).

Cette étude comporte des limites liées à la taille de l'échantillon, au nombre d'analyses réalisées et au manque d'éléments de comparaison. Étendre le nombre de locuteurs, réaliser des études de corrélations statistiques, ou comparer deux groupes, dont l'un ne regarde pas de séries en VO et l'autre en regard beaucoup, seraient particulièrement utile. L'exploitation d'autres données (par exemple des phrases) permettrait de conduire des analyses plus détaillées sur le plan prosodique. L'enregistrement des locuteurs dans un environnement écologique (productions spontanées), ou en réaction à une amorce sémantiquement liée au contexte des séries regardées pourrait induire des productions plus proches des « modèles », permettant de faire des liens plus explicites avec les théories de l'imitation. Ce type de production pourrait aussi donner lieu à une comparaison avec la lecture. Dans le but de savoir si le visionnement de séries télévisées dans le cadre de l'AIAL influence l'accent, davantage de recherches empiriques sont bien évidemment nécessaires, celle-ci n'étant qu'exploratoire. Néanmoins, elle permet quelques conclusions et pointe des directions que de telles études pourraient prendre. Si depuis bientôt dix ans, et malgré l'intérêt croissant que suscitent les recherches sur l'AIAL, aucune étude ne s'est adressée à son impact sur la prononciation, cet article vise à donner une impulsion à ce genre de recherche. Établir ce type de lien, s'il s'avère effectif et efficace, permettrait de reconsidérer profondément les interventions didactiques à but phonétique et phonologique en accompagnement de l'AIAL.

Bibliographie

- ANDROUTSOPOULOS, Jannis. (2014). Mediatization and sociolinguistic change: Key concepts, research traditions, open issues. Dans J. Androutsopoulos (dir.), *Mediatization and sociolinguistic change* (p. 3-48). Berlin: De Gruyter.
- BENSON, Phil. (2016). Language Learning Beyond the Classroom. *ELT Journal*, 70(1), 110–113.
- BOERSMA, Paul. (2001). Praat, a system for doing phonetics by computer. *Glott International*, 5(9/10), 341–345.
- BRULARD, Inès, CARR, Philip, DURAND, Jacques & NAVARRO, Sylvain. (2015). *La prononciation de l'anglais contemporain dans le monde : Variation et structure*. Toulouse : Presses Universitaires du Midi.
- CHAMBERS, Jack. (1998). TV Makes People Sound the Same. Dans L. Bauer & P. Trudgill (dir.), *Language Myths* (p. 123–131). New York: Penguin.
- COLE, Jason., & VANDERPLANK, Robert. (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.
- De Bot, Kees, Verspoor, Marjolijn, & Lowie, Wander. (2005). Dynamic Systems Theory and Applied Linguistics: the ultimate “so what”? *International Journal of Applied Linguistics*, 15(1), 116–118.
- DEMAIZIÈRE, Françoise & NARCY-COMBES, Jean-Paul. (2005). Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC. *Alsic.*, 8(1). DOI : 10.4000/alsic.326
- DESCHAMPS, Alain. (1994). *De l'écrit à l'oral et de l'oral à l'écrit : phonétique et orthographe de l'anglais*. Paris : OPHRYS.
- DÖRNYEI, Zoltán., & SKEHAN, Peter. (2003). Individual Differences in Second Language Learning. Dans C. J. Doughty & M. H. Long (dir.), *The handbook of second language acquisition* (p. 589–630). Oxford: Blackwell.
- ELLIS, Nick. (2002). Frequency Effects in Language Processing: A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition. *Cambridge University Press*, 24(2), 143–188.
- EXARE, Christelle. (2009). La mise en place de trois voyelles postérieures en anglais langue étrangère. Analyse acoustique et perspective de quelques interférences pour des pistes de

correction phonétique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut*, 18(3), 68–84.

KUSYK, Meryl. (2017). *Les dynamiques du développement de l'anglais au travers d'activités informelles en ligne : une étude exploratoire auprès d'étudiants allemands et français* (Thèse de Doctorat). Université de Strasbourg, Strasbourg.

KUSYK, Meryl., & SOCKETT, Geoffrey. (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.

LEE, Ju Seong. (2017). Informal digital learning of English and second language vocabulary outcomes: Can quantity conquer quality? Informal digital learning of English. *British Journal of Educational Technology*. <<https://doi.org/10.1111/bjet.12599>>.

MARKHAM, Duncan. (1997). *Phonetic imitation, accent, and the learner*. Lund, Sweden: Lund University Press.

MITTERER, Holger & MCQUEEN, James. (2009). Foreign Subtitles Help but Native-Language Subtitles Harm Foreign Speech Perception. *PLOS ONE*, 4(11).

MODIANO, Marko. (1996). *A Mid-Atlantic Handbook: American and British English*. Studentlitteratur.

NGUYEN, Noël & DELVAUX, Véronique. (2015). Role of imitation in the emergence of phonological systems. *Journal of Phonetics*, 53, 46–54.

PARDO, Jennifer, GIBBONS, Rachel, SUPPES, Alexandra & KRAUSS, Robert. (2012). Phonetic convergence in college roommates. *Journal of Phonetics*, 40(1), 190-197.

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

RIZZOLATTI, Giacomo & BUCCINO, Giovanni. (2005). The Mirror Neuron System and Its Role in Imitation. Dans S. Dehaene, J.-R. Duhamel, M. D. Hauser & G. Rizzolatti (dir.), *From Monkey Brain to Human Brain: A Fyssen Foundation Symposium* (p. 213–233). Cambridge: MIT Press.

SAITO, Kazuya & HANZAWA, Keiko. (2016). Developing second language oral ability in foreign language classrooms: The role of the length and focus of instruction and individual differences. *Applied Psycholinguistics*, 37(04), 813-840.

SANCHEZ, Kauyumari, MILLER, Rachel, & ROSENBLUM, Lawrence. (2010). Visual influences on alignment to voice onset time. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(2), 262-272.

- SELINKER, Larry. (1972). Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232.
- SMITH, Bruce & HAYES-HARB, Rachel. (2011). Individual differences in the perception of final consonant voicing among native and non-native speakers of English. *Journal of Phonetics*, 39(1), 115-120.
- SOCKETT, Geoffrey. (2014). *The Online Informal Learning of English*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- SOCKETT, Geoffrey & TOFFOLI, Denyze. (2012). Beyond learner autonomy: A dynamic systems view of the informal learning of English in virtual online communities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 34, 212-215.
- STUART-SMITH, Jane. (2007). The influence of the media. *The Routledge Companion to Sociolinguistics*. London: Routledge
- STUART-SMITH, Jane, PRYCE, Gwilym, TIMMINS, Claire & GUNTER, Barrie. (2013). Television can also be a factor in language change: Evidence from an urban dialect. *Language*, 89(3), 501-536.
- STUART-SMITH, Jane, SMITH, Rachel, RATHCKE, Tamara, LI SANTI, Francesco & HOLMES, Sophie. (2011). Responding to accents after experiencing interactive or mediated speech. *ICPhS XVII*.
- TOFFOLI, Denyze & SOCKETT, Geoffrey. (2010). How non-specialist students of English practice informal learning using web 2.0 tools. *ASp. La Revue Du GERAS*, 58, 125144.
- TOFFOLI, Denyze & SOCKETT, Geoffrey. (2015). 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'Aplut*, 34(1), 147-165.
- VAXELAIRE, Béatrice. (2007). *Le geste et la production de la parole. Résultats et implications d'études quantitatives cinéradiographiques*. (Habilitation à Diriger des Recherches). Université Marc Bloch-Strasbourg 2, Strasbourg.
- WELLS, John. (1982). *Accents of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- YIBOKOU, Kossi Seto & TOFFOLI, Denyze. (2018, avril). *Accent britannique et accent américain : quel lien entre perception et production orale chez des étudiants français qui pratiquent l'apprentissage informel de l'anglais en ligne ?* Communication présentée au Colloque « La Perception en langue et en discours » (3e éd.). Université d'Opole, Pologne.

Annexe

Questionnaire

Nom, prénom.....

Age.....

Sexe.....

Études (ex : histoire).....

Année (ex : licence 2).....

Langue maternelle.....

Langue(s) parlée(s) (y compris celle(s) en cours d'apprentissage).....

-
1. Depuis combien d'années apprenez-vous l'anglais en général ?
 2. Depuis combien d'années apprenez-vous l'anglais dans un Centre de langues à l'université ?.....
 3. Hormis les heures en Centre de langues, combien par semaine en passez-vous à utiliser l'anglais ?
 - a. Entre 0 et 4h
 - b. Entre 4 et 8h
 - c. Entre 8 et 14h
 - d. Entre 14 et 18h
 - e. Entre 18 et 24h
 - f. Plus de 24h
 4. Que faites-vous pendant ces heures ? (plusieurs réponses possibles)
 - a. Vous communiquez en anglais avec des anglophones (natifs/ non-natifs)
 - b. Vous écoutez de la musique en anglais
 - c. Vous regardez des vidéos (films/séries) en anglais
 - d. Autre.....
 5. Si vous communiquez avec des natifs anglophones,
 - a. de quels pays proviennent-ils ? (ex : Nigeria, Canada,...).....
 - b. Relation (ex : colocataire, correspondant...).....
 - c. Combien d'heures en moyenne par semaine ? (voir question 3)
 - d. Par quel moyen (ex : vidéoconférence ou rencontre réelle).....

6. Vos liens avec les États-Unis :
 - a. Vous y avez été au moins une fois (précisez le nombre).....
 - b. Vous avez de la famille/ami-e-s à qui vous rendez souvent visite
 - c. Vous avez de la famille/ami-e-s (américaine-s) ici en France
 - d. Autre.....

7. Vos liens avec le Royaume-Uni :
 - a. Vous y avez été au moins une fois (précisez le nombre).....
 - b. Vous avez de la famille/ami-e-s à qui vous rendez souvent visite
 - c. Vous avez de la famille/ami-e-s (anglaise-s) ici en France
 - d. Autre.....

8. Visionnez-vous des séries américaines ? Oui Non

9. Depuis combien de temps regardez-vous des séries américaines ?
.....

10. Si oui, lesquelles ? (indiquez les titres des séries. Ex. Prison Break)
 - a.
 - b.
 - c.
 - d.
 - e.
 - f.
 - g.
 - h.
 - i.
 - j.

11. Vous visionnez :
 - a. En VO uniquement (version originale, ici l'anglais américain)
 - b. En VO + sous-titres en anglais
 - c. En VO + sous-titres en français
 - d. Vous alternez le type de visionnage

12. si vous alternez, estimez les pourcentages (ex : 20 % VO, 70 % VO + ang et 10 % VO + fran).....

13. Estimez le nombre d'heures par semaine (un épisode de 45 min fois le nombre de visionnages) Ex: 10h15

14. Quelle est la nationalité (si vous vous en souvenez) de vos professeurs d'anglais : (ex : indien, français,...)

- a. licence : 1ère année..... 2ème année..... 3ème année.....
 - b. lycée : terminale..... première..... Seconde.....
 - c. Collège : 6e 5e 4e 3e
15. Avec quel accent (selon vous) vos professeurs parlaient-ils anglais ? (ex : britannique, français, ...)
- a. licence : 1ère année..... 2ème année..... 3ème année.....
 - b. lycée : terminale première..... Seconde.....
 - c. Collège : 6e.....5e 4e 3e
16. Dans quel but visionnez-vous des séries américaines ?
- a. Me divertir
 - b. Améliorer mon écoute
 - c. Améliorer mon accent
 - d. Améliorer ma compréhension orale
 - e. Autre.....
17. Quel(s) aspect(s) vous intéresse(nt) le plus dans ces séries (l’histoire, les acteurs, les effets, le décor, etc.).....
18. Sur quel support regardez- vous ces séries ?
- a. internet (streaming)
 - b. téléchargements sur disque dur
 - c. cinéma
 - d. chaînes TV
 - e. Autre.....
19. Visionnez-vous d’autres séries (en anglais) outre les séries américaines ? Oui Non
20. si oui précisez-en le titre
- a.
 - b.
 - c.
 - d.
 - e.
 - f.
 - g.
 - h.
 - i.
 - j.
21. Lorsque vous parlez anglais, imitez-vous intentionnellement un type d’accent ? Oui / Non
- a. Si oui dites lequel et pourquoi.....

b. Si non dites pourquoi.....

22. Quelqu'un vous a-t-il déjà dit que vous parlez l'anglais avec un accent américain ? Oui / Non

23. Pensez-vous parler l'anglais avec un accent américain ? Oui Non

24. Si oui quelle en est l'origine selon vous

Autre commentaire ?.....

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire.

9 **Autonomy, the Online Informal Learning of English (OILE) and Learning Resource Centers (LRCs): The Relationships Between Learner Autonomy, L2 Proficiency, L2 Autonomy and Digital Literacy**

Denyze Toffoli* and Laurent Perrot**

Introduction

Learners' varied Web 2.0 and informal online learning practices and subsequent language development would appear to have multiple and complex links to the various types of autonomy identified in SLA literature: L2 autonomy, learner autonomy, general autonomy (Germain & Netten, 2004; Rivens Mompean & Eisenbeis, 2009), personal autonomy (Benson, 2012), and language learner autonomy (Little, 2013, 2015; Benson, 2012). How do the aforementioned types of autonomy interact and is the 'autonomy paradigm' alone still a relevant theoretical framework for language learning in online and informal Web 2.0 contexts? Geoffrey Sockett & Denyze Toffoli (2012) argued that it was not and David Little (2015) demonstrated how their perception of the autonomy construct was based solely on an historically and technologically outmoded model of self-access language resource centers.

Sockett & Toffoli (2012) proposed to consider both language learning (in the form of the online informal learning of English – OILE) and the autonomy construct through the lens of complex dynamic systems theory (Larsen-Freeman & Cameron, 2008; De Bot, Lowie, & Verspoor, 2007;

* University of Strasbourg, France dtoffoli@unistra.fr

** University of Strasbourg, France laurent.perrot@unistra.fr

Dörnyei, MacIntyre, & Henry, 2015). Due to the limitations of the argument at the time, it would appear relevant to return to the question here in the attempt to analyze and construct a coherent epistemological basis of the interface between these two areas. The notion of digital literacy has also been proposed (Fuchs, Hauck, & Müller-Hartmann, 2012) as a springboard to autonomy in learning languages online. In this chapter, we take a closer look at different types of autonomy, L2 proficiency, and digital literacy by treating them as attractor states, creating phase shifts, or critical moments of change, potentially leading to virtuous or vicious circles in a complex dynamic learning system. A variety of OILE and LRC activities identified in a group of computer science students attending English sessions at the Physics department language center of the University of Strasbourg provide examples of the interactions at play in the online informal language learning situations of contemporary European university students.

Review of the Literature: Complex Dynamic Systems Theory (CDST), Autonomy, and Proficiency

Our theoretical framework draws on the existing literature in second language acquisition (SLA) on complex dynamic systems, autonomy, L2 proficiency, and digital literacy. It situates OILE as a sub-category of out-of-class language learning (OCLL), enabling the analysis of critical change developed in the section Findings: Developing Autonomy with OILE.

CDST: A Framework for Usage-Based Language Development

Complex dynamic systems theory, or CDST, is a prime contender for a prominent place as an overarching theoretical framework for understanding the phenomena of L2 learning (Dörnyei, MacIntyre, & Henry, 2015), whether or not it be referred to primarily for its metaphorical power, as Larsen-Freeman & Cameron have argued somewhat extensively (2008, pp. 11–17). Among the aspects of CDST to have been considered most promising for SLA are its focus on dynamism (change), emergence (properties or phenomena arising seemingly spontaneously; Larsen-Freeman, 2015), and co-adaptation (change in one system producing change in other, connected systems; Larsen-Freeman & Cameron, 2008, p. 199). In considering the relationships between autonomy, L2 proficiency, and digital literacy, it will be important to consider whether or not co-adaptation is in play and if so how it functions. We shall therefore be attentive to the co-adaptation phenomena that may be occurring in the learning situations examined in this

202 *Learner Autonomy and Web 2.0*

study, particularly at the specific moments of change that indicate movement from one state to another, or reorganization of the learners' language development system.

In complex dynamic systems, major transitions occasionally occur. These are called phase shifts and 'what the system does after the phase shift is qualitatively different from what it did before' (Larsen-Freeman & Cameron, 2008, p. 59). Important characteristics of phase shifts are their self-organization (they are not created by an external organizing force, but by the dynamic properties of the system itself) and the emergence of new phenomena creating new stabilities of behavior.

These stabilities are created by attractor states, the paths of least resistance that physical systems are drawn toward. They can be defined as 'the compelling tendencies and patterns that ... enable us to understand how stability and predictability are the natural outcomes of complexity' (Hiver, 2015, p. 27). David Byrne & Gillian Callaghan (2014) consider it impossible to map such metaphors from the mathematical systems where CDST originated onto social reality, yet various studies in applied linguistics, cited by both Larsen-Freeman and Cameron (2008) and Dörnyei et al. (2015), have attempted to do so. Phil Hiver indicates that

we may need to conceptualise states like [apathy, flow and learned helplessness] as emergent, dynamic and context-dependent rather than as absolute [variables]. Because they are all categorical patterns that L2 learners can settle into (when casing one or more L2 learners as the dynamic system), they can be considered as attractor states. (Hiver, 2015, p. 25)

We hypothesize that autonomy and L2 proficiency and digital literacy act as attractor states within the OILE learning systems under study. If so, we should be able to witness phase shifts as a result of their co-adaptation. By studying phase shifts, 'control parameters [which] are the key to understanding change in complex systems – ... can be identified' (Larsen-Freeman & Cameron, 2008, p. 54). This allows us to 'know what drives the system and [be] able to intervene' (ibid.). Because phase shifts are essential elements to understanding complex systems, our focus in the section Findings: Developing Autonomy with OILE will be the analysis of such shifts and the identification of possible control parameters, or elements 'that have particular influence around phase transitions' (Larsen-Freeman & Cameron, 2008, p. 53) related to them.

OCLL and OILE

A major factor of L2 learning in many contexts today is the importance of out-of-classroom language learning (OCLL; Benson & Reinders, 2011), comprising a large diversity of practices that appeal to the CDST properties outlined above. Phil Benson (2011) identifies five components of OCLL: location, formality, pedagogy, locus of control, and modes of practice. His examples include all types of out-of-school and post-school learning, which may or may not have a link to more formal instruction. The extensive study by Margie Berns, Kees de Bot, and Uwe Hasebrink (2007) concerning 1570 school-aged students in Germany, Belgium, the Netherlands, and France establishes the pervasiveness of English language media among European teenagers and indicates that several hours per day are spent listening to songs and various spoken sources of English, reading print media, watching television or films (pp. 112–113). Robert Moncrief (2011) finds his Finnish students heavily involved in reading, watching television and films, speaking in various situations, and writing emails or chats in English. Jack Richards (2015) documents use of chat rooms, self-access centers, interviews, language villages, digital games, social media, e-mediated tandem learning, class projects, and television series.

In France, Denyze Toffoli and Geoff Sockett's (2010, 2015) studies have led to investigations into a particular form of OCLL, the online informal learning of English (OILE). OILE has been described as 'a range of Internet-based communicative leisure activities through which learners are exposed to media content and interact with others in English' (Kusyk & Sockett, 2012). OILE 'activities include online viewing of original version television series, social networking in English and listening to English-language music on demand' (Kusyk & Sockett, 2012). The research in this area suggests that OILE is one of the principal ways language learning is happening today, learners of English being engaged in 'regular language use independently of any institutional structure' (Sockett & Toffoli, 2012, p. 149). Several studies looking at OILE in terms of CDST have concentrated on the individual variety of initial conditions, on the specific diversity of learning trajectories, on interactions between temporal and spatial factors or on emergence of language output linked to exemplar-intensive input (for example Kusyk & Sockett, 2012; Sockett & Kusyk 2015). In counter-distinction to OCLL, which focuses on deliberate attempts to improve one's English (Benson, 2006, p. 26), 'OILE has been described as a process driven by the intention to communicate, with language learning being only a by-product of this communication'

204 *Learner Autonomy and Web 2.0*

(Sockett, 2014, p. 85). Other researchers have referred to such learning as ‘incidental,’ ‘unplanned,’ or ‘informal’ (Schwartz, 2013).

This is the means by which learners (autonomously) become language users, perhaps more easily than in the past, when it was necessary to travel abroad or undertake lengthy and long-lasting correspondence to create similar conditions and effects. In this sense OILE activities would appear to have a direct relationship to autonomy in language learning, a relationship which Sockett & Toffoli began to explore in 2012, in an article entitled ‘Beyond learner autonomy: A dynamic systems view of the informal learning of English in virtual online communities.’

Their conclusion, that

the learner autonomy model is no longer pertinent to the learning of English in France today, since language use and implicit learning are already taking place through everyday communicative activities in virtual communities (2012, p. 140)

begs to be reconsidered, especially in light of Little’s remarks, relayed in the Introduction above.

Autonomy

The concept of autonomy in language learning has attracted considerable attention, particularly since the 1980s, when Henri Holec and the CRAPEL team in France made it a central focus of their teaching practice and research. According to Benson, Holec’s definition of autonomy is still the most widely cited in SLA literature (Benson, 2006, p. 21).

Claude Germain and Joan Netten (2004) or Annick Rivens Mompean and Martine Eisenbeis (2009) identify three types of autonomy as regards language learning: general autonomy, language autonomy, and learner autonomy. General autonomy is based on a psychological predisposition to autonomy and can be found in psychological constructs such as attachment theory, where more traditional psychological perspectives might consider them as determined and determining of learning capacity (Rholes & Simpson, 2006; Toffoli, 2016).

Language autonomy ‘resides in being able to say what you want to say rather than producing the language of others,’ Ernesto Macaro (2008, p. 60) states synthetically. Benson (2012, p. 37) echoes this, defining ‘the ultimate importance of foreign language learning [as] not the acquisition of a shared body of knowledge, but the ability to say what one wants to say in more than one language.’ Rivens Mompean & Eisenbeis (2009) describe language autonomy as involving the capacity to take spontaneous and

authentic initiatives in the foreign language, to which Little (2015) adds that this involves using a large panoply of discursive roles for both initiating and responding to spoken interactions.

Learner autonomy has primarily been identified with skills that learners develop in order to learn effectively ‘on their own.’ Brigitte Albero (2003) identifies several skill sets (technical, informational, methodological, social, cognitive, metacognitive, and psycho-affective) that can be grouped into the three categories proposed by Candice Stefanou, et al. (2004): organizational, procedural, and cognitive. Organizational autonomy, which is essentially technical, includes things like responsibility for classroom rules or choosing dates and deadlines for work to be submitted. Procedural autonomy, which would include Albero’s informational and methodological skills, relates to finding information and choosing one’s own resources, preferred media, and tools. Cognitive autonomy spans the whole group of cognitive, metacognitive, social, and psycho-affective aspects of learning. It concerns how learners analyze various parts of a problem, verify hypotheses, check results, and think about the learning process. It includes their self-confidence and tolerance of uncertainty, how they cooperate with others or seek assistance (Toffoli & Speranza, 2016).

Language learner autonomy can be considered as a subset of learner autonomy, defined by Henri Holec ([1979] 1981), and referring initially to the context of self-access language resource centers (LRC). Holec identifies primarily organizational and procedural skills allowing a student to successfully navigate the realities of language learning in a context where direct access to foreign languages and foreign-language users was only possible through the mediation of resources made available in a learning institution.

David Little (2013, 2015) and Leni Dam (2013) consider language learner autonomy to be an operative concept not only in open-access contexts, but also for classroom learning. They thereby include social interaction and the negotiation of meaning as essential components of language learner autonomy. Little (1991, 2015) also integrates cognitive skills, primarily the capacity to reflect on one’s own learning process.

Germain & Netten consider the relationship between autonomy and language learning to be inherent to the pedagogical methodology chosen: language taught purely as subject matter (knowledge) cannot induce development of autonomy, whereas language taught as a means to communicate (skill) can (2004, p. 4). They postulate that in the case of FL acquisition, it is language autonomy that leads to learner autonomy and finally to general autonomy. Little (2013) and Dam (2013) would appear to suggest the opposite, autonomy in the classroom serving as a trigger to language autonomy.

206 *Learner Autonomy and Web 2.0*

Benson (2012) does not use the term ‘general autonomy,’ but rather ‘personal autonomy,’ which he links to learner autonomy and thereby to language learner autonomy, arguing that

personal autonomy entails learner autonomy, because the process of learning to be autonomous must itself involve autonomy. Learner autonomy entails language learner autonomy, because learning is largely a matter of language-mediated socialization and because personal autonomy itself entails self-expression and autonomy in language use. (p. 37)

As this passage makes clear, Benson does not see the overlapping autonomies (language, learner, and personal) as involved in a dynamic process, but rather as concentric entities (expressed through the term ‘entailment’), as Figure 9.1 illustrates.

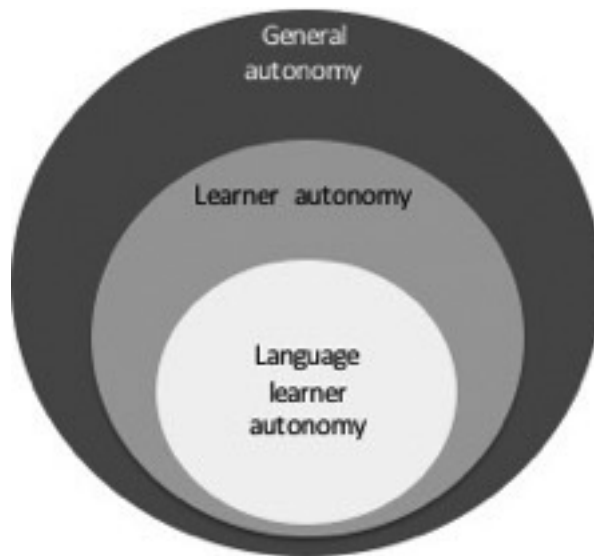


Figure 9.1. Autonomy as a Concentric State

It is our contention that autonomy is not a state but a dynamic process (which, to be fair, Benson does imply, 2012, p. 26) and that bi-directional movements occur between the different types of autonomy: general autonomy favors both the capacity to learn autonomously and language autonomy. The opposites also hold true. This could be schematized as shown in Figure 9.2.

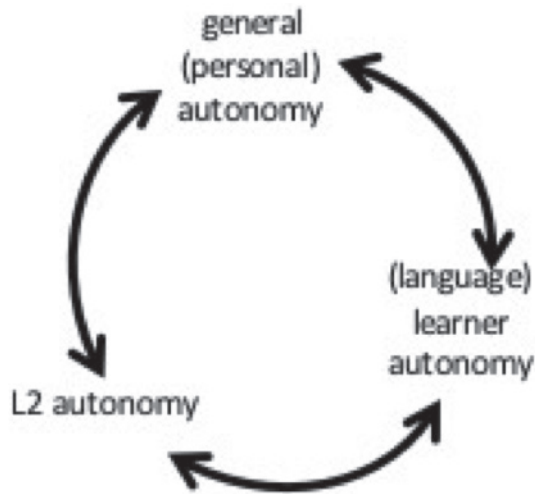


Figure 9.2. Autonomy as a Dynamic Process

In order to further explore this directional dynamic, the Results and Findings sections will examine students' comments on language learning both in and out of the classroom. We propose to further address these questions in the specific light of OILE research, as one large area of OCLL that can affect the way learners position themselves and their L2 activities in terms of autonomy. We will examine the interactions they perceive between their online informal learning and the activities they engage in in the more formal, yet explicitly 'autonomy-oriented' setting of a language resource center in the light of CDST.

LRCs

A language resource center (LRC) is a learning-space / place which *The language resource center handbook* (Socrates Programme, 2003) defines in terms of the services it provides, the resources it possesses, and the missions it targets, centered on language learning / teaching and research. As one of the main vectors of language learning in university settings in Europe, LRCs aim to foster individualized learning, learner autonomy, innovation, e-learning, and research into these areas (Wulkow, 2009). LRCs have a history of building on and studying autonomy in relation to learning. Rivens Mompean (2013) cites autonomy first in her discussion of the 'founding principles behind LRCs' (pp. 129–135) and many of the authors and publications she refers to in her monograph on LRCs (David Little, Nicole

208 *Learner Autonomy and Web 2.0*

Poteaux, Brigitte Albero, Turid Trebbi, several members of the CRAPEL team in Nancy, France) have explicitly examined autonomy in relation to learning in these contexts. Autonomy has been recognized as both a prerequisite for and an objective of learning in an LRC (Rivens Mompean, 2013, p. 134), illustrating both the ambiguity and the ubiquity of the notion in these contexts. This historical position supports our reliance on LRC students as ‘informants’ concerning autonomy issues. On the other hand, and although LRCs are far from traditional classrooms, for the purposes of this chapter, we recognize in the LRC the official, institutional, if not formal, learning of language for many university students.

Proficiency Factors

OILE and Digital Literacy

A probably obvious but often unstated factor influencing the access to and use of online technologies for language learning is the technical skill level that students may or may not possess. Colin Lankshear and Michele Knobel, authors of *New literacies* (2008), affirm that digital literacies ‘quite simply, involve the use of digital technologies for encoding and accessing texts by which we generate, communicate and negotiate meanings in socially recognizable ways’ (2008, p. 258). Malgorzata Kurek and Mirjam Hauck (2014) remind us that the European Union considers digital competence to be one of eight key competences for lifelong learning (p. 119) and the volume in which their text appears defines digital literacies ‘as a way of being an engaged, responsible, reflective citizen in a 21st-century global community permeated by multimodal technologies’ (Guikema & Williams, 2014, p. 3).

Fuchs, Hauck and Müller-Hartmann (2012) have linked learner autonomy to digital literacy specifically as concerns the context of language learning and it is our contention here that while technical skill may not be a sufficient quality for language learning to take place in online activities it would certainly seem to be a prerequisite for engagement in such practices.

The question of digital literacy therefore appears crucial to considerations of OILE. Such interaction would also, presumably, affect L2 proficiency, as indicated in Figure 9.3 below and as will be expanded upon in the following section. We hypothesize that digital literacy will have significant leverage on the repertoire of OILE activities learners will engage in.

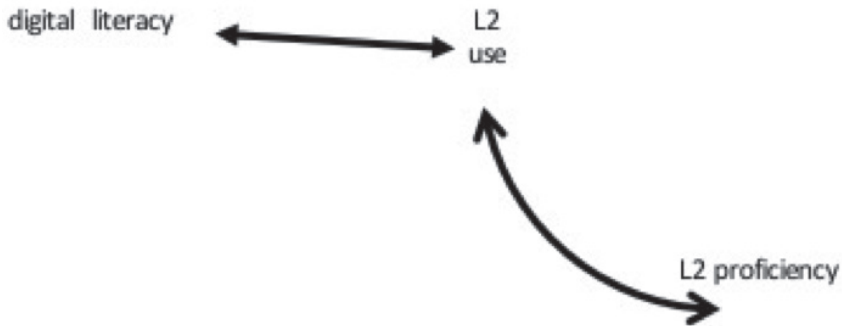


Figure 9.3. Digital Literacy Influencing L2 Use and (Indirectly) L2 Proficiency

OILE and L2 Proficiency

If the primary objective of language learning is to communicate with others, it is the degree of proficiency we attain that allows this communication to be more or less effective. Cognitive load theory (CLT), which purports to link instructional design to the capacity of the individual to process certain amounts and types of information, has suggested that different instructional methods and strategies need to be adopted in accordance with the skill level of the learner. Learning requirements differ for novices and for experts and teaching techniques should reflect these differences (van Merriënboer & Sweller, 2005; Chanquoy, Tricot, & Sweller, 2007). Benson identifies two basic levels with two different types of learning for languages:

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

Using a corpus analysis approach, Sockett has demonstrated that the most prevalent OILE activity (watching American television series) ‘correspond[s] well to the CEFRL B1 descriptor for spoken production’ (2014, p. 68) and situates other common OILE activities such as listening to music or chatting on social networks as also being within the B-level range (2014, pp. 71, 85).

Finally, the studies carried out by Sockett and colleagues also provide significant evidence of correlation between OILE and language proficiency (Sockett, 2014, pp. 63–110), indicating that regular OILE practitioners understand English more easily and with greater accuracy than non-regulars

210 *Learner Autonomy and Web 2.0*

(pp. 97–101) and produce more native-like forms and expressions than non-regulars (pp. 105–110), though whether this be a cause or a consequence of regular OILE activity remains conjecture (p. 100). Based on empirical evidence comparing two groups of learners, one of which has learnt English exclusively through OILE-type activities and the other which has learnt English primarily in top-level private English schools in Brazil, Jason Cole and Robert Vanderplank (2016) go so far as to declare that

the autonomous learners were not only able to demonstrate significantly higher levels of English language proficiency as demonstrated by results of a large battery of tests but that classroom-trained learners appeared to retain a number of fossilized L1 errors in their English performances, even after years of instruction, which were not evident in the data from the autonomous learners. Lastly, an important conclusion to be drawn from this study concerns the findings that the proficiency levels achieved by FASILs [fully autonomous self-instructed learners] were not simply a matter of hours spent with informal sources but had more to do with mode of learning and self-determined instrumental motivation. Taken together, these findings challenge the current orthodoxy on the limitations of naturalistic language learning and highlight the extent to which the affordances of the Internet have transformed the opportunities for informal, independent, high level foreign language acquisition (p. 41).

In both the OILE and the FASIL studies, naturalistic language learning delivers measurable results in terms of L2 acquisition. In both contexts,

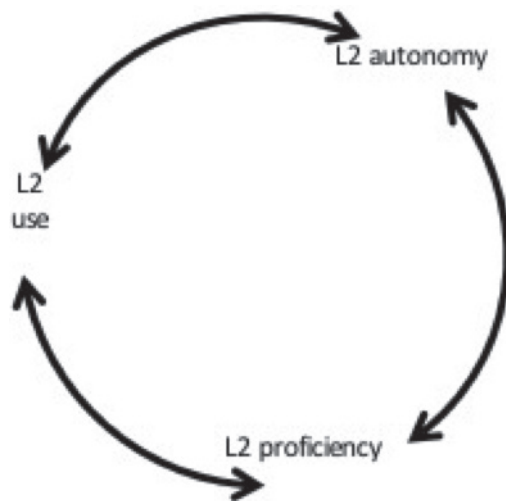


Figure 9.4. L2 Proficiency, Use and Autonomy Interactions

language autonomy, proficiency, and use mutually inform each other in the interest of L2 development. This second set of interactions, centered on the L2 itself, could be illustrated as shown in Figure 9.4.

In the study detailed below we will be looking at the interactions between these aspects of the learners' L2 and how they may influence each other.

Methodology: Questioning LRC Students about their OILE Practices

OILE was initially described and the study then replicated for confirmation by Toffoli and Sockett (2010, 2015) at the University of Strasbourg, using questionnaire methodology and descriptive statistics. On a much smaller scale, we decided to reuse their questions to explore the uses of Web 2.0 tools by our LRC students (see the Appendix). These questions target different possible online activities in English and seek to estimate their frequency, using a 4-point Likert scale. In lieu of questions concerning specific affordances of Facebook from the original questionnaire, we substituted questions addressing the notion of autonomous work in both informal contexts and the formal LRC context they were enrolled in (questions 15 to 19).

As indicated in the section OILE and L2 Proficiency above, in an OILE context, we would expect digital literacy to have significant leverage on the repertoire of online activities foreign language users will engage in. Based on this assumption we chose to study a group of second year computer science students attending their compulsory English sessions at the Physics department LRC of the University of Strasbourg. The participants, aged 18 to 25, include four women and twelve men. This type of case-study approach (a single group with only 16 members) does not allow for reliable treatment with descriptive statistics and this was not our intention. However, while perhaps not revealing much about the population of language learners as a whole, small-scale and case studies can have a direct bearing on theory, as Larsen-Freeman has stated (2015, p. 17), based on assertions by van Geert. We therefore consider these students' comments to be pertinent insights into how L2 development is shaped through use (Tomasello, 2009), although we do recognize the subjective nature of their representations.

The five open questions used for this study were:

1. Among the different ways you use English online outside the CRL¹. What is your favorite one? Why?
2. When did you start practicing this particular activity and why?

212 *Learner Autonomy and Web 2.0*

3. Do you feel it helps you to practice English at the CRL in any way? Why?
4. Have you written a text about this particular activity for your personal file at the CRL? Why?
5. Do you feel at ease with the notion of ‘autonomous work’ in the CRL? Say why.

The intent of questions 1 and 2 were to give us further information about preferences and degree of implication in the specific kinds of OILE activities declared, as well as some idea about how long they have been involved with them. As these activities may function as attractors, it was expected that answers to questions 3, 4 and 5 would provide information about their perceptions of the possible positive or negative incidence that these could have on their language work in the LRC context and also possibly point to control parameters (cf. the section CDST: A Framework for Usage-Based Language Development, above). Question 5 was also to inform us as to the ways students see their own learner autonomy and how they situate the overall teaching / learning that goes on in the LRC.

Questionnaires were exploited primarily for the content of answers to these five questions. The information contained in the first 14 questions was retained in order to provide background about students, but does not constitute the main focus of this chapter. Answers to the five open questions were paired with information concerning gender, nationality, number of semesters enrolled in an LRC course, and CEFR-level self-assessment. They were first run through some simple concordancing tools (using AntConc3.4.4), then analyzed both thematically as a whole (all answers to one question) and separately for each individual (answers to all questions given by the same person).

Results

Digital Literacy

The data collected in the first part of our questionnaire attests to our group’s own perception of their high level of digital literacy. When asked if they engage in online reading and listening activities (questions 2 and 3), all of them ($n = 16$) declare they do so ‘very often.’ As far as contributing to a forum in English is concerned (question 4), 13 out of 16 assert that they do so ‘quite’ or ‘very often’ on subjects such as ‘gaming’ and ‘programing.’ Two students declare they would ‘rarely’ do so. One says he ‘never’ does, adding that in his opinion ‘forums are obsolete.’ Members of our group

also use various online text messenger services to chat online in English in the same proportion. The data collected for this group is seemingly representative of the specificities of IT students, both in confirmation of similar sample groups (IT students at a technology institute in Strasbourg), and in counter distinction to other populations (an overall sampling of university students in Strasbourg and Karlsruhe and previous studies concerning specifically humanities and social sciences students; Kusyk, 2012; Sockett & Kusyk, 2015).

The various students sampled locally over the last seven years (N = 1372) report from 11 to 17 hours of online activities in English per week, averaging to around two hours per day, regardless of their major. Two factors make the present group stand out from the existing data collected at the University of Strasbourg. One is reference to reading mangas online, which had not been encountered in previous studies and involves three of the sixteen students questioned. The other is the IT students' participation in virtual worlds. While only 7.9% of the (humanities and social sciences) sample questioned by Sockett and Toffoli in their 2012 study declared they participated 'very often' in a virtual world², half of our group (8 out of 16) say they do so 'quite often' or 'very often,' approaching the 61.8% declared by other IT students at the university in 2011 (Kusyk, 2012). Our group gives 11 different examples of virtual worlds (*League of Legends*, *World of Warcraft* and *Counter Strike Global Offensive* heading the roster for number of citations). However, only two cite multiplayer gaming in a virtual world as their favorite online activity. As all of these virtual worlds require fairly elaborate comments, instructions, or interactions in English, we can take these examples as illustrations of the link between digital literacy and increased L2 use.

The following extract about blogging also comments on the relation between digital literacy and L2 use, perhaps even L2 proficiency:

I was thinking about a way to classify, organize and share with the others all my works and programming. A blog was the ideal solution. ... When I have time I like to work on a new article for my blog. It relax me and force me to go everytime a bit further to better express myself. (Student 1)³

The link between this student's technical activity and his (self-directed) efforts to use the English language are clearly expressed. In the findings section we will return to the question of how these interactions affect the perceptions of the autonomous language development of the learners involved.

214 *Learner Autonomy and Web 2.0*

Results Regarding L2 Proficiency

The students in our study rate their English proficiency in the whole range from A2 to C1, based on *European Language Portfolio* (CercleS, 2002) activities they accomplished at the beginning of the academic year:

Level	A2 / B1	B1 / B2	B2	B2 / C1	C1	??
Number	2	3	1	2	5	3

While three students are apparently unfamiliar with the CEFR levels or unsure of how to self-evaluate, most of them do identify a level, although the written evidence they provide in answer to the five open questions in several cases tends to correspond to the levels indicated more in terms of fluency than in terms of accuracy.

Only six students made explicit comments about their proficiency in English. These are cited below:

... there are just a couple of students who match my level in English, and even so it's hard to have meaningful discussions. My level has sadly decreased since I started university. (Student 2: C1)

It's not to be pretentious, I feel my English is lacking a lot, but I'm already doing everything in my life in English, practicing that way. Work at the CRL feels pretty forced and you have to communicate with unmotivated people, often having an inappropriate level for you to make progress. (Student 3: C1)

... my mistakes are a little bit more sophisticated than my word corrector detects. (Student 4: C1)

My weakness in English is my speaking skill. (Student 8: B2)

I still do a lot of mistakes when I write something so I think I must work on grammar and spelling ... (Student 9: A2/B1)

I dare say my English is rather good. (Student 16: C1)

Results Concerning Autonomy

Among the 2894 tokens in the tiny corpus of responses learners provided to our five questions, the word 'autonomous' occurs only five times and its French translation 'autonome,' once. Of the five occurrences in English, four collocate with 'work' and can be treated as citations of the question

posed (Do you feel at ease with the notion of ‘autonomous work’ in the CRL?):

As far as English for me is a pleasure with ‘autonomous work’ I can do things that please me. Nevertheless I consider that students with lower level need more guidance and maybe more structured courses. (Student 4)

I do autonomous work by myself, I need to increase my English, I know it, But I can do it alone. (Student 7)

I feel at ease with the notion of autonomous work and I like the University system wich is a lot about personnal work but I still do a lot of mistakes when I write something so I think I must work on grammar and spelling but I find it hard to motivate myself on this. (Student 9)

I guess I now have the habit of working on my English by myself. I’m doing that for several years now and I feel comfortable with this notion of ‘autonomous work.’ (Student 12)

‘Autonomy’ and synonyms or near-synonyms such as ‘independence’ or ‘self’ yield no hits at all, ‘self’ occurring only as an affix in ‘myself’ (five times) and ‘yourself’ (once). There are three occurrences of ‘alone’ and ‘personal’ (or orthographic deviations of personal) occurs seven times, four times collocating with ‘file’ in direct answer to the question using that term.

Findings: Developing Autonomy with OILE

In order to understand how OILE practice interacts with autonomy we have examined student answers that point toward phase shifts in their learning trajectories.

L2 Proficiency in Relation to Autonomy

From a CDST perspective, it is particularly informative to examine changes of direction in a (learning) trajectory in order to determine the control parameters and the attractor states. Identification of these crucial elements in the process can ultimately lead to pertinent intervention in the system (Larson-Freeman & Cameron 2008, p. 54). Discovery of the accessibility of out-of-classroom activities may be one such element that actually triggers engagement in these practices, as indicated by Student 2: ‘I started reading English novels about 8 years ago, because I’d discovered an interesting and

216 *Learner Autonomy and Web 2.0*

funny book series *that was easy to understand*⁴.' Within the autonomous practices that OILE encompasses, students would appear to independently target the language level of contents that correspond best to their cognitive capacity. Student 4 echoes this perspective as she states: 'I consider that students with lower level need more guidance and maybe more structured courses.'

OILE studies work from the premise that a certain level of L2 proficiency is necessary for students to really engage in this type of learning and seem to situate it in the 'intermediate' (B) range (Toffoli & Sockett, 2010, 2012; Sockett 2014, pp. 100, 103). Our students' debuts in OILE provide evidence that they also seem to consider a certain threshold level of L2 proficiency to be a prerequisite to undertaking regular online activities in English, thereby lending weight to such assertions. They indicate having begun OILE 'as soon as I was good enough in English to write correct sentences' (Student 4), or 'at the end of High school. At this time I had enough knowledge to start learning by myself in addition to what we do in class' (Student 12). Student 3 declares: 'I've always liked videogames and around the age of 15 *I realized that I could play them in English while understanding the whole story*⁵. At that point I just stopped caring about French.'

It seems that Student 3 started gaming in French, perhaps attempting the occasional L2 switch, before opting for English as his 'gaming language.' Student 8, a B2-level student who started watching series '5 years ago,' gives a good example of adaptive using/learning strategies as he states that 'I tried VO [original, undubbed version] once to know if I could understand and I could and it was a lot better to watch movies and TV show in VO, so I continued.' These comments are indications of *phase shifts* or *bifurcations* (cf. Larson-Freeman & Cameron 2008, p. 45) in the trajectory of these students' English learning systems. They are typical of the comments we hear from our students and illustrative of the interactive, non-exclusive, multi-channel, dynamic strengthening of L2 skills once beyond a threshold level, i.e., once they have attained relative language autonomy. We witness here students' perception that a certain proficiency in English allows them to engage in OILE. Proficiency would thus appear to be a control parameter, an element that 'will help keep the learning system moving across its state space' (Larson-Freeman & Cameron 2008, p. 54).

L2 Use in Relation to Autonomy

In face of the elements presented in our student data, we would like to suggest at this point that just as L2 proficiency influences the type of OILE activities these students engage in, L2 use in itself also develops learner

autonomy in a dynamic way as each medium chosen by the user/learner presents particular affordances to be explored and exploited. These affordances can take many forms, both as they relate specifically to language learning and to other areas.

Specific language affordances cited by these students include learning vocabulary (Students 13 and 14), and particularly new expressions (Student 11), discovering accents and improving listening (Student 12), improving grammar and syntax (Student 14), and going ‘a bit further to better express myself’ (Student 1).

Other benefits include furthering a particular interest area where content is easier to find in English than in another language, thus fueling L2 use and exercise of agency. Student 2 sums up what seems to be the situation for most of these students: ‘the things that interest me the most just happen to be in that language.’ The case of mangas stands out for three of these students: ‘the most recent manga are in English’ (Student 7), ‘it’s really easier to find mangas translated in English than French’ (Student 9), ‘Spanish and French translations [of mangas] are horrible’ (Student 16).

For Student 3, ‘playing games in English prevents translation inconsistencies and helps having a standardized way to discuss games worldwide. You also have access to way more content.’ Four of them indicate use of online sources for their IT studies: ‘for solved computer problem and for learn’ (Student 5), ‘to get informations for my work in informatics science ... , because everything are in English’ (Student 7), ‘to find informations about the computer science homework I have to do’ (Student 9), ‘learns different way of programming and to unbug programs’ (Student 15). More general affordances of OILE activities include the idea that an ‘original text is better than translated’ (Student 4), ‘being up to date with news,’ ‘discovering different point of view’ and getting ‘ideas to write essays,’ (Student 14) or ‘talk[ing] and debat[ing] with people about subject I like’ (Student 6).

Finally, five students mention factors that would often be considered deterrents from learning, ‘attractors such as preference for watching television over doing homework’ (Larsen-Freeman & Cameron, 2008, p. 54): ‘because it’s entertaining’ (Student 8, on watching TV shows in English), ‘a cool escape from the everyday life’ (Student 10, on meeting new people online), ‘to evade the real world’ (Student 11 on watching series), ‘to kill time’ (Student 9, on reading mangas online), ‘my main time killer’ (Student 3, on playing video games in English). The leisure properties of the activities are causing them to function as attractors; their foreign language content and positive feedback are allowing them to create virtuous cycles (Hiver, 2015, p. 23) in terms of language development.

218 *Learner Autonomy and Web 2.0*

L2 use in an OILE context thus appears to attest to a certain level of L2 proficiency, but also to lead to L2 autonomy (as seen in Figure 9.4 above) and thereby to learner autonomy, as illustrated in Figure 9.5.

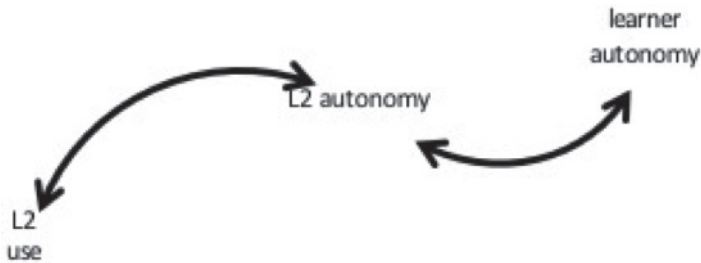


Figure 9.5. Developing Learner Autonomy Through L2 Use

Developing L2 Proficiency and Autonomy in Association with the LRC

So then, is there a role for the LRC in this overall economy of personal, autonomous language development? Our students' answers to questions 3, 4 and 5 give us some hints. When asked whether they think practicing English in the LRC is helpful for them in any way, 13 students out of the 16 asked do respond positively. Student 6 sums it up thus: 'Yes, I have more vocabulary it makes me practice what I learned in English and then I'm able to use it in different context/subject.' In the same vein, when asked if they wrote about their OILE activities in their log, Student 11 answers: 'Yes, I did. I made few texts about my favorite series. I did this because watching series is a big part of my life, so it sounded pretty obvious to write about it.' OILE and English learning in the LRC appear to be not only highly compatible for these students, but also complementary, in that the one brings something to better the other. It would seem that these students have developed a form of independent learning which is a gate to greater autonomy, both learner autonomy and general autonomy. This gives some learner-based credibility to Figure 9.2. Students' personal learning systems, integrating both OILE and formal learning settings (as well as other OCLL perhaps) have allowed them to attribute immediate meaning to activities undertaken in the LRC. They feel comfortable in this environment whose role is to foster the autonomous individuation of the learner within the broader institutional structure it belongs to.

However, once again, in order to understand the complexity of learner autonomy, CDST invites us to look at the non-standard answers, at the

students who do not perceive the relevance of learning within the more formal setting of the LRC. For example, Student 8 does not find it helpful to practice English in the LRC in any way: ‘Nope, not enough oral practice, my biggest weakness.’ He seems to have missed out on all the scope offered in the LRC specifically to practice speaking. Whether this be due to his own blinders, to teacher negligence, or to some other factor begs the point, especially as other students, for example Student 2, indicate that ‘the CRL is the only place where I have actual conversations in English.’ It would seem that a truly autonomous learner might have the wherewithal to discover how to work on weaknesses in the LRC.

This miscomprehension of what can be undertaken or improved in an LRC seems also to be shared with Student 16, who answers: ‘Absolutely not, I dare say my English is rather good and spending my time here would be a complete waste of time were it not because presence is graded’ (sic: graded). In response to whether he feels at ease with the notion of autonomous work in the LRC, he elaborates:

I understand the notion but I don’t agree with it specially because I have no idea of what I should do. Should I improve my inglish? How? Learn new words? I’m not going to read a dictionary. Read books or articles in English? I already do that. Want me to write about it? I don’t think writting each week a resume of the new chapter of whatever it is I’m reading will either help me improuve nor please our teacher. This system might be okay for those who don’t use English regulary but for me its a nightmare.

This student seems to lack sufficient learner autonomy to really embrace all that learning a foreign language might entail and provide. His non-standard spelling and register indicate that he could benefit (for example) from extensive writing practice (which he rejects outright). His lack of insight into means of vocabulary improvement (reading the dictionary) indicates that some expert counsel could be of use. His reference to pleasing the teacher calls into question the degree of autonomy he actually possesses, despite insinuations that he’d be better off just using his English outside of the system. Above all, his approach seems to miss out on the intrinsic interest of language learning in all its intercultural social dimension. Here, the dynamic process of autonomy sketched out in Figure 9.2 appears to be functioning in reverse: limitations on learner autonomy affecting both personal and L2 autonomy.

This comes in strong opposition to Student 12 (quoted above) who sees his OILE activities as complementary to learning in a formal context: ‘I really started this way of learning English at the end of High school. At this

220 *Learner Autonomy and Web 2.0*

time I had enough knowledge to start learning by myself in addition to what we do in class.’ It thus seems logical to him that a place such as an LRC, where he can choose the subjects and activities he feels like working on, exists: ‘I guess I now have the habit of working on my English by myself. I’m doing that for several years now and I feel comfortable with this notion of “autonomous work”.’

Nonetheless, Student 11 warns that OILE-related autonomy alone is not enough to attain full learner autonomy: ‘Actually I feel pretty ill-at-ease with this notion because in general I am not an autonome person, so it’s hard for me to find something to do without no one telling me what I should do.’ As stated by Little (2013) and Dam (2013), learner autonomy is a posture that can (and perhaps should) be fostered in academic contexts, in all of its socially challenging and engaging dimensions. Evidently students’ representations of autonomy may differ from their (observable) practices.

To conclude this section concerning the use of LRCs in developing L2 proficiency and autonomy, the words of 18 year-old Student 4, the youngest in the group, can be encouraging for teachers and learners:

Yes, I feel extremely at ease as I’ve been studying English for almost 13 years and I know very well what I can or need to improve. ... Anyway we are grown-ups and we should know ourselves our week points and we should find ourselves the way to strengthen them.

In both these examples (from Students 11 and 4), the dynamic interactions between the three previously identified types of autonomy can once again be seen at work.

Conclusion: Towards a Model for Autonomy and Language Development in Higher Education Today

At the beginning of this chapter, we asked the question of whether online learners require or acquire autonomy in relation to the online practices they engage in. In the process of trying to answer, we have called on various conceptions of autonomy, on complex dynamic systems theory, language resource centers, out-of-classroom language learning, and the online informal learning of English. We have questioned 16 university students and looked at L2 proficiency and digital literacy and tried to link these threads into a coherent whole, along the lines of the ‘complexity thought modeling’ advocated by Larsen-Freeman and Cameron (2008, p. 41). Keeping in mind the limitations of our data that is based solely on students’ perceptions

and declarations, these insights nonetheless provide pertinent material for reflection. While we won't succeed in solving the causality problem, which as we have seen is in any case for CDST a moot question, we shall attempt to schematize the various points discussed in light of the data and findings produced, to portray autonomy and language learning as a dynamic, iterative, interactive process.

Among the limitations of this study we can cite both the target population chosen and the methods of enquiry used: for example, it is unlikely that many learners keep learning logs or engage in explicit metacognition outside of situations which request or require them to do so. Cole and Vanderplanck's (2016) observations tend to corroborate this view. Thus the very insights we have into OILE at present are in many ways determined by the subjects under study (university students in LRCs) and the methods of data collection.

Moreover, while many similarities of autonomy exist between types of learning activities in both OILE and LRC contexts, fundamental differences remain in terms of intentionality and scope: OILE learning, like that of the FASIL group in Brazil, is predominantly unintentional and related to leisure (Socket, 2014; Cole & Vanderplanck 2016); learning in an LRC is primarily intentional, explicit (Rivens Mompean, 2013), and often, as in our context, compulsory). These differences undoubtedly determine not only actual practices, but also how students choose to think about them and the tools with which they do so. Intentionality in particular may also evolve over time and in relation to perceived proficiency. For example, students who begin an OILE activity for recreational reasons and later discover that this has allowed them to increase their performance in English, may then continue to pursue such activities also with an avowed view to language improvement, as seen with students 1, 11, 12, 13 and 14 above (section L2 Use in Relation to Autonomy).

Despite these contingencies, we have seen that general, learner, and L2 autonomy all appear to interact with each other in bidirectional processes. This led us to propose Figure 9.2, in which there is no predominant or leading area of autonomy. Although a certain degree of general autonomy may be necessary before one can begin to use a second or third language autonomously (cf Benson, 2012), the language autonomy one acquires can lead to both increased general autonomy and to increased learner autonomy, as we saw in the section Developing L2 Proficiency and Autonomy in Association with the LRC. This can result in virtuous spirals that set themselves up, so that (say) general autonomy leads to making choices about which activities to do in the interest of learning (learner autonomy), leading in turn to risk-taking in expressing oneself in English, for example through discussions

222 *Learner Autonomy and Web 2.0*

or interacting in forums (L2 autonomy). It can also result in more vicious circles where limited learner autonomy, as indicated by the need to ‘please our teacher’ (Student 16) or ‘know what to do and what the teacher want’ (Student 15) lead to limiting opportunities for improvement in writing or speaking and thus to more limited L2 autonomy and arguably more limited general autonomy.

We also identified digital literacy as a necessary precondition for L2 use (Figure 9.3) of online content. As all the IT students involved in this study are particularly digitally literate, we did little more here than recognize it as a necessary initial condition that allows access to the types of language use and autonomous learning involved in OILE. Its presence in our final model therefore remains important.

Digital literacy served to introduce a second set of interactions, illustrated in Figure 9.4 and centered on the L2 itself. In OILE, these L2 parameters combine with the autonomy parameters. Here, language proficiency, use, and autonomy mutually inform each other on the trajectory of L2 development. An example here is the realization that a certain level of L2 proficiency allows one to switch languages to play a favorite video game, read mangas, interact in forums or meet new people online in English, which then leads to both increased L2 use and increased L2 autonomy, both of these also reflecting back on L2 proficiency. The resulting double interaction is illustrated in Figure 9.6.

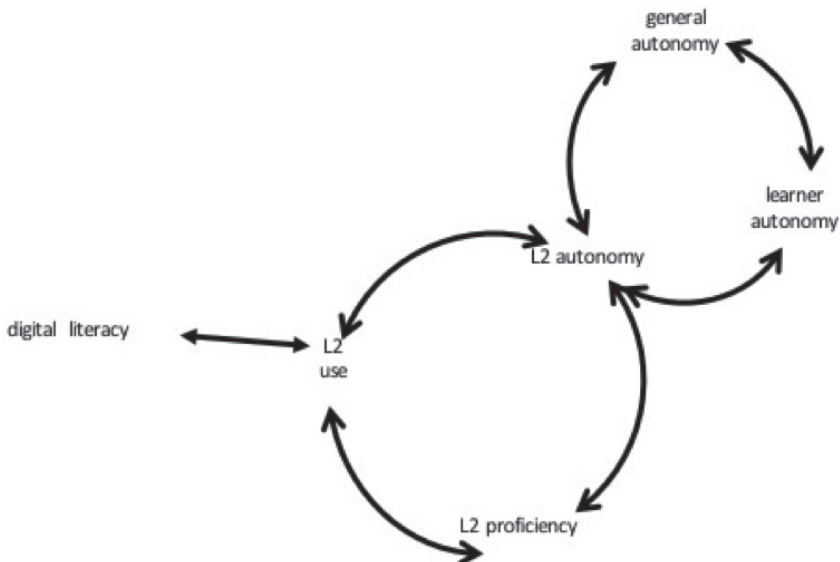


Figure 9.6. Interactions between Different Types of Autonomy and Proficiency

As indicated previously, we consider OILE activities to be attractor states, directing momentum toward themselves and revealing the control parameters of the system: L2 use, L2 proficiency, and L2 autonomy and, by extension, due to the interconnections that exist, learner autonomy and general autonomy. Thus as one becomes more proficient in one of these areas, the path of least resistance becomes the one that is also helping the individual to progress in favor of another trajectory. This could well be the case with our gamer (Student 3), where the attractor may be to get further onto some next level, despite the difficulties encountered. In order to have access to consistent and standardized information, the player may do it in English, even though that might initially have been a deterrent. As the player's English becomes more proficient, it becomes easier and easier to do this, and so he continues. Meanwhile the secondary gains in language proficiency also become a factor in the player's choices to continue playing (and perhaps to start other activities) in English, making the attractor even stronger.

For series addicts, such as Student 11, the attractor of 'avoiding the real world'⁶ was found to be 'fun and educational,' allowing her pastime to become 'a big part of my life.' According to her, giving in to an attractor has provided gains in L2 use and proficiency, particularly in terms of 'turns of phrase.' And despite her declarations that 'in general I am not an autonome person,' we would argue that she in fact demonstrates both learner autonomy, in choosing to carry out these activities, and L2 autonomy through her 'authentic and spontaneous L2 use ... [with] access to a wide range of discourse roles, initiating as well as responding' (Little, 2015), when speaking English with classmates and writing 'texts about my favorite series.'

In both of these cases, interactions between different aspects of autonomy and language point to the control parameters that are driving the OILE system: L2 use, L2 proficiency, L2 autonomy, learner autonomy, and general autonomy.

As we have seen, it is impossible to describe in general terms what is at work within each individual learning system as each learner develops in his/her unique and special way. However, it seems that our approach could be useful as part of a generalized theorization attempting to understand individual needs regarding autonomy and L2 development in OILE, especially when associated with the LRC context.

Enabling students to become more aware of their own strengths, both in terms of L2 proficiency, autonomy, or language learner autonomy by collecting data about OILE activities they engage in seems a useful track towards fostering students' empowerment, regardless of their initial learning intentions. Whether through soliciting written or verbal commentary, in class or through individual interviews, an enhanced awareness of the

224 *Learner Autonomy and Web 2.0*

dynamic interplay between these factors could help teachers to become better coaches and advisors and aid students in building positive attitudes about their own L2 achievements as well as their learner and L2 autonomy. Furthermore, heightened awareness might enable them to seize new L2 opportunities in a formal context they might not have felt interested in (such as the LRC) or capable of conducting in their own informal (OILE) setting. In the same way, reinforced acknowledgement of autonomy issues and how to support them is necessary on the teachers' side. Creating an informed and open space for dialogue with students allows teachers to develop a coherent posture offering both learner guidance and more specific L2 counselling or instruction, dependent on the individual needs of students.

Notes

1. In our questionnaire, we kept the more familiar French abbreviation for the language center the students attend: CRL for 'Centre de Ressources en Langues,' rather than LRC.
2. This can be compared to somewhere between 6.1% (for multiplayer video games with spoken interaction), 10.4% (for solo video games), and 12.6% (for multiplayer video games with written interaction) from a sampling of the overall student population (n=953). Data provided by Meryl Kusyk, personal communication, 2016.
3. All student quotations are direct transcriptions, with no modification of errors or non-standard language.
4. Our italics.
5. Our italics.
6. The quotations in this section are the students' own words.

About the Authors

Denyze Toffoli is an associate professor at the University of Strasbourg, where she is currently head of the Department of Languages for Specialists of Other Disciplines (LanSAD). A member of the Linguistics, Languages, and Speech research group (LiLPa), her research interests involve the personal aspects of learning, such as affect, motivation, attachment and autonomy seen through psychological perspectives, teacher cognitions, learning contexts, and the online informal learning of English.

Laurent Perrot teaches English in the Physics department language center at the University of Strasbourg, after a career in secondary teaching. He

is currently working on a doctoral thesis co-directed at the universities of Paris Descartes and Strasbourg. His research interests focus on motivational aspects of ESL learning, learner autonomy, informal learning, CALL, and the online informal learning of English.

References

- Albero, B. (2003). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. In I. Saleh, D. Lepage, & S. Bouyahi (Eds.), *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur* (pp. 139–159). Paris: Laboratoire Paragraphe. Retrieved March 13, 2016, from <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000270/document>
- Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40(1), 21–40. doi: 10.1017/S0261444806003958
- Benson, P. (2011). Language learning and teaching beyond the classroom: An introduction to the field. In P. Benson & H. Reinders (Eds.), *Beyond the language classroom* (pp. 7–16). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Benson, P. (2012). Autonomy in language learning, learning and life. *Synergies France*, 9, 29–40.
- Benson, P., & Reinders, H. (2011). *Beyond the language classroom*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Berns, M., de Bot, K., & Hasebrink, U. (Eds.). (2007). *In the presence of English: Media and European youth* (Vol. 7). Boston, MA: Springer.
- Byrne, D., & Callaghan, G. (2014). *Complexity theory and the social sciences: The state of the art*. New York: Routledge.
- CercleS (European Confederation of University Language Centres in Higher Education) (2002). European Language portfolio. Retrieved June 18, 2008, from <http://www.coe.int/en/web/portfolio>
- Chanquoy, L., Tricot, A., & Sweller, J. (2007). *La charge cognitive : théorie et applications*. Paris: Armand Colin.
- 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. doi: 10.1016/j.system.2016.07.007
- Dam, L. (2013). How to engage learners in authentic target language use – Examples from an autonomy classroom. In A. Burkert, L. Dam, & C. Ludwig (Eds.), *The answer is autonomy: Issues in language teaching and learning* (pp. 76–94). Canterbury: IATEFL.
- de Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. (2007). A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1), 7–21. doi: 10.1017/S1366728906002732
- Dörnyei, Z., Henry, A., & MacIntyre, P. D. (Eds.). (2015). *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Fuchs, C., Hauck, M., & Müller-Hartmann, A. (2012). Promoting learner autonomy through multiliteracy skills development in cross-institutional exchanges.

226 *Learner Autonomy and Web 2.0*

- Language Learning & Technology*, 16(3), 82–102. Retrieved February 16, 2016, from <http://llt.msu.edu/issues/october2012/fuchsetal.pdf>
- Germain, C., & Netten, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS. *Alsic*, 7. Retrieved March 13, 2016, from <http://alsic.revues.org/2280>
- Guikema, J. P., & Williams, L. (Eds.). (2014). *Digital literacies in foreign and second language education* (Vol. 12). San Marco, TX: CALICO. Retrieved July 2, 2016, from <https://calico.org/page.php?id=649>
- Hiver, P. (2015). Attractor states. In Z. Dörnyei, A. Henry, & P. D. MacIntyre (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 20–28). Bristol: Multilingual Matters.
- Holec, H. ([1979] 1981). *Autonomy and foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved March 17, 2015, from <http://eric.ed.gov/?id=ED192557>
- Kurek, M., & Hauck, M. (2014). Closing the digital divide — A framework for multiliteracy training. In J. P. Guikema & L. Williams (Eds.), *Digital literacies in foreign and second language education*, Vol. 12 (pp. 119–140). San Marco, TX: CALICO. Retrieved July 2, 2016, from <https://calico.org/page.php?id=649>
- Kusyk, M. (2012). L'acquisition incidente de l'anglais à travers le visionnement de séries américaines : une analyse quantitative. Masters' dissertation. Département de linguistique appliquée et didactique des langues, University of Strasbourg.
- Kusyk, M., & Sockett, G. (2012). From informal resource usage to incidental language acquisition: The new face of the non-specialist learning English. *ASp. la revue du GERAS*, 62, 45–65.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New literacies: Everyday practices and classroom learning* (3rd edn). New York: Open University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2015). Ten 'Lessons' from complex dynamic systems theory: What is on offer. In Z. Dörnyei, A. Henry, & P. D. MacIntyre (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 11–19). Bristol: Multilingual Matters.
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (2013). Learner autonomy as discourse. The role of the target language. In A. Burkert, L. Dam, & C. Ludwig (Eds.), *The answer is autonomy: Issues in language teaching and learning*. Canterbury: IATEFL.
- Little, D. (2015). University language centers, self-access learning and learner autonomy. *Recherche et Pratiques Pédagogiques En Langues de Spécialité. Cahiers de l'Apliu*, 34(1), 13–26. doi : 10.4000/apliu.5008
- Macaro, E. (2008). *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London: Continuum.
- Moncrief, R. (2011). Out-of-classroom language learning: A case study of students of advanced English language courses at Helsinki University Language Center. In K. K. Pitkänen, J. Jokinen, S. Karjalainen, L. Karlsson, T. Lehtonen,

- M. Matilainen, C. Niedling & R. Siddall (Eds.), *Out-of-classroom language learning* (pp. 106–117). Helsinki: University of Helsinki Language Center. Retrieved January 5, 2013, from <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/25854>
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2008). *New literacies: Everyday practices and social learning* (2nd edn). New York: Open University Press.
- Rholes, W. S., & Simpson, J. A. (Eds.). (2006). *Adult attachment: Theory, research, and clinical implications* (Vol. 1–1). New York: Guilford Press.
- Richards, J. C. (2015). The changing face of language learning: Learning beyond the classroom. *RELC Journal*, 46(1), 5–22. doi: 10.1177/0033688214561621
- Rivens Mompean, A. (2013). *Le Centre de Ressources en Langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Villeneuve d'Ascq: PU du Septentrion.
- Rivens Mompean, A., & Eisenbeis, M. (2009). Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation ? *Les cahiers de l'Acedle*, 6(1), 221–244.
- Schwarz, M. (2013). Learning with Lady GaGa & Co: Incidental EFL vocabulary acquisition from pop songs. *VIEWS*, 22, 17–48.
- Sockett, G. (2014). *The online informal learning of English*. Basingstoke: Palgrave.
- Sockett, G., & Kusyik, M. (2015). Online informal learning of English: Frequency effects in the uptake of chunks of language from participation in web-based activities. In T. Cadierno & S. W. Eskildsen (Eds.), *Usage-based perspectives on second language learning* (pp. 153–178). Berlin: De Gruyter.
- Sockett, G., & Toffoli, D. (2012). Beyond learner autonomy: A dynamic systems view of the informal learning of English in virtual online communities. *ReCALL*, 24(2), 138–151. doi: 10.1017/S0958344012000031
- Socrates Programme (2003). *The language resource center handbook: Guidelines for setting up, running and expanding language resource centers (LRCs)*. Athens: Kastaniotis.
- Stefanou, C., Perencevich, K., Dicintio, M., & Turner, J. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97–110.
- Toffoli, D. (2016). Attachment theory: Insights into student postures in autonomous language learning. In C. Gkonou, D. Tatzl, & S. Mercer (Eds.), *New directions in language learning psychology*. Heidelberg: Springer.
- Toffoli, D., & Sockett, G. (2010). How non-specialist students of English practice informal learning using Web 2.0 tools. À l'intersection des discours de spécialité : hétérogénéité et unité. *ASp, La revue du GERAS*, 58, 125–144.
- Toffoli D., & Sockett, G. (2015). 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*, 34(1), 147–165.
- Toffoli, D. & Speranza, L. (2016). L'autonomie comme facteur déterminant dans la réussite d'un enseignement Lansad en sciences historiques. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 35(3). Retrieved November 7, 2016, from <http://apliut.revues.org/5505>
- Tomasello, M. (2009). The usage-based theory of language acquisition. In E. L. Bavin (Ed.), *Cambridge handbook of child language* (pp. 69–88). Cambridge: Cambridge University Press.

228 *Learner Autonomy and Web 2.0*

- van Merriënboer, J. J. G., & Sweller, J. (2005). Cognitive load theory and complex learning: Recent developments and future directions. *Educational Psychology Review*, 17(2), 147–177.
- Wulkow (Working party of European language center directors) (2009). The Wulkow memoranda on languages in higher education. Wulkow: Sprachenzentrum, Europa-Universität Viadrina / EUV. Retrieved February 23, 2014, from http://www.sz.europa-uni.de/de/startsite_news/spalte_4_informationen/news4_wolkow_memorandum/wulkow_memorandum.html

Appendix: Questionnaire**Use of English Online in Your Free Time***

Please fill out this questionnaire which is about how you use English in your personal private use of the internet. For many of the questions you just have to circle a number from 1 to 4 which indicates how much you agree with the statement.

- 1 = I don't do it.
 2 = I do it rarely (less than once per month).
 3 = I do it quite often (1 to 3 times per month).
 4 = I do it very often (once per week or more).

If you do not answer '1' to some of the questions, there is a follow-up question asking for more details. Thank you for taking part.

1. age gender M/F nationality level in English A1/A2/B1/B2/C1/C2
2. Number of semesters spent in a CRL:
3. I read written documents in English on the internet

1	2	3	4
---	---	---	---

 examples
4. I listen to English on the internet

1	2	3	4
---	---	---	---

 examples (films, music, TV etc)
5. I contribute to forums in English

1	2	3	4
---	---	---	---

 On what subjects?

Autonomy, OILE and LRCs 229

6. I use an instant messenger text service to chat in English with friends

1	2	3	4
---	---	---	---

7. I chat online in English with people I have never met in person

1	2	3	4
---	---	---	---

8. I use voice services to talk to people in English (MSN, Skype etc)

1	2	3	4
---	---	---	---

9. I participate in a virtual world where I use English

1	2	3	4
---	---	---	---

Name of virtual world (Second Life, WOW etc)

.....

10. I use English pseudonyms and avatars

1	2	3	4
---	---	---	---

11. I exchange e-mails with friends in English

1	2	3	4
---	---	---	---

12. I write a blog in English

1	2	3	4
---	---	---	---

13. I leave comments on other people's blogs in English

1	2	3	4
---	---	---	---

14. I use a social networking site like Facebook to communicate with English speaking friends

1	2	3	4
---	---	---	---

Name of social networking site (Facebook, Myspace, Bebo etc)

.....

15. Among the different ways you use English online outside the CRL what is your favorite one? Why?

.....

.....

.....

16. When did you start practicing this particular activity and why?

.....

.....

.....

230 *Learner Autonomy and Web 2.0*

17. Do you feel it helps you to practice English at the CRL in any ways? Why?

.....
.....
.....

18. Have you written a text about this particular activity for your personal file at the CRL? Why?

.....
.....
.....

19. Do you feel at ease with the notion of ‘autonomous work’ in the CRL? Say why.

.....
.....
.....

Note

* The first 14 questions in this survey are those used by Toffoli and Sockett (2010, 2015) in their 2009 and 2012 surveys. The final 5 questions were added for the purposes of this study.

Attachment Theory: Insights into Student Postures in Autonomous Language Learning

Denyze Toffoli

Abstract Attachment theory is recognized today as being a cornerstone of developmental psychology. The link between child attachments (in their relation to a primary caregiver) and various types of autonomous adult behaviours has been well established (Rholes & Simpson, 2006). More recently, attachment theory has been used to explain some aspects of both child and adult education (Fleming, 2008; Geddes, 2006) and to facilitate understanding of certain teacher behaviours and thereby promote behaviour modification in some educational contexts (Riley, 2011). However, in applied linguistics, even though autonomy is a widely-researched concept (Benson, 2006), considered by its advocates to produce the most effective learning (Little, 2013), little, if anything, has been published on the links between language learner autonomy and attachment theory. This paper explores autonomy in language learning from an attachment theory perspective. It seeks evidence of the existence of adult attachment phenomena in university student self-report data and aims to determine the pertinence of the theory for language learning, especially in the contexts of self-access and out-of-class learning.

Keywords Learner autonomy · Attachment theory · Out-of-class learning · Self-report data

1 Introduction

Since its conception by John Bowlby and later Mary Ainsworth in the 1950s and 60s, attachment theory has become a cornerstone of developmental psychology. The quality of child attachment to a primary caregiver produces behaviours, which allow the child to progressively become more or less autonomous. The 1980s and 90s witnessed the development of adult attachment theory as a means of explaining

D. Toffoli (✉)
Université de Strasbourg, Strasbourg, France
e-mail: dtoffoli@unistra.fr

© Springer International Publishing Switzerland 2016
C. Gkonou et al. (eds.), *New Directions in Language Learning Psychology*,
Second Language Learning and Teaching, DOI 10.1007/978-3-319-23491-5_5

55

relationship dynamics, especially in romantic relationships and, recently, authors such as Geddes (2006), Fleming (2008) and Riley (2011) have begun to examine the workings of attachment principles in educational settings in respect to both adults and children.

Within applied linguistics, various researchers (e.g., Benson & Reinders, 2011; Benson & Voller, 1997; Holec, 1979; Little 1991, 2000, 2013) have developed the concept of autonomy in language learning. Building on psychological constructs, autonomy has been approached from the perspectives of learning strategies (Cohen, 1998; Wenden, 1991, 2002) and self-determination theory (Albero, 2000; Candas, 2009). However, despite several hundred publications on autonomy and language learning (Benson, 2006), it has not yet been considered through the lens of attachment theory.

This chapter will begin by outlining the importance of autonomy as a construct within applied linguistics. It will then present the principal elements of attachment theory considering ways in which they might be applicable to language learning. Next, the specific context and methodology of data collection will be described, before presenting a detailed case study exploring the concepts through one learner's experience. The final discussion will draw some tentative conclusions and consider future directions for both practice and research of working with attachment theory in relation to language learner autonomy.

1.1 Learner Autonomy in Language Education

Over the last 25 years or so, since Holec's seminal 1979 publication "Autonomy and Foreign Language Learning", the concept of language learner autonomy has been examined and developed, leading to more nuanced, detailed definitions. In the field of adult education, Knowles et al. (1998) or Tremblay (2003) consider autonomy to be a psychological orientation, facilitating lifelong learning. Little (2013) believes that "self-direction produces the most effective learning" (p. 16). He builds on liberal philosophies of education and considers that "learner autonomy [is] the capacity for independent, self-managing behaviour in contexts of formal learning. [...] autonomy is at once the goal of developmental learning and a characteristic of its underlying dynamic" (2000, p. 31). Learner autonomy has thus been considered as a factor of empowerment, enabling transformation (Mezirow, 2000). More prosaically, the concept of learner autonomy has sometimes been seen as an answer to the double institutional requirement of 'massification' and cost-effectiveness (Albero, 2000), especially concerning language learning, where the numerous hours of practice necessary for learners to be able to communicate effectively can be difficult and costly to supply, especially if they require constant tutor or teacher presence.

Various researchers have looked at the workings and manifestations of autonomy in language learning (Benson, 2006). The latter have sometimes been considered as processes or steps that are adhered to during the autonomous learning

process. Holec (1979), for example, identifies seven essential processes that constitute the significant features of learner autonomy. These include the learners' decision to learn, their choice of methods and materials, decisions about where, when and how long to learn, what kind of feedback is needed, and self-evaluation. Autonomous learning is usually defined in distinction (or even opposition) to solitary learning (see Little, 2000), especially where languages and communication are concerned and the participation of other human beings is considered essential. It therefore (importantly) involves agency regarding authentic use of the target language itself (Little, 2013). Benson (2006) suggests that autonomous learning involves learners' control over learning tasks and activities but also over the cognitive processes concerned. For Little (1991), these cognitive processes involve "detachment, critical reflection, decision-making and independent action" (p. 4). By "detachment" he clearly denotes the capacity to distance oneself from the object of learning and thus the ability to analyse and evaluate one's decisions critically. This is not detachment as it appears in attachment theory (where it is understood as either a part of the mourning process or a pathological protection mechanism) (Riley, 2011). For Little, it is a metaphorical detachment from one's own emotional involvement in the learning experience, the capacity to stand back and analyse, and as such it is characteristic of the attainment of a large degree of autonomy. All of these studies amount to a fairly clear picture of what constitutes autonomy in language learning as we understand it today: goal-setting, planning, seizing opportunities, spending time, organising activities, finding appropriate partners, assessing progress and so on. As summarised by Nissen (2012), learner autonomy today amounts to "taking charge of oneself, acting in an independent manner, knowing where, or from whom, to find help" [translated from original] / "*se prendre en main, agir de manière indépendante, savoir où chercher de l'aide ou auprès de qui: c'est bien cela qui caractérise un apprenant autonome*" (p. 18). These factors describe autonomous actions but do not inform us as to how individuals attain autonomy. Little (2000) has looked more carefully at the characteristics of the development of autonomy in the language classroom. In his opinion,

when pedagogy is not specially focused on the development of autonomy, some learners achieve it but the majority do not. On the other hand, when the development of learner autonomy is a central pedagogical goal [...], it turns out that all learners are capable of becoming autonomous, *within the limits of their ability* [my emphasis throughout this citation]. When the focus of learning is a foreign language, autonomous learners become confident communicators in that language (again *within the limits of their ability*); and when the foreign language is the channel through which their autonomy is developed, it effects a genuine expansion of their identity. (p. 43)

It is the "limits of their ability" that begs attention here, for these limitations must be found in the pre-dispositions of an individual to greater degrees of autonomous activity.

While learning and especially language learning is a social construct, it is also a psychological process that can only be fostered if the terrain is sufficiently fertile. In this chapter, I suggest that attachment theory could offer an explanation for differing degrees of adult autonomy and differing levels of difficulty in adapting to autonomous

learning situations. In other words, this chapter attempts to investigate the issue of whether secure attachment may provide a pre-disposition for learner autonomy.

1.2 Attachment Theory

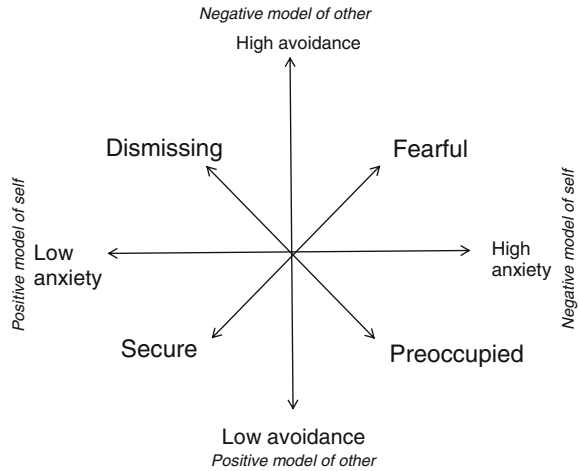
John Bowlby (1907–1990), known as the ‘father’ of attachment theory, was a psychiatrist and psychoanalyst. In the wake of World War Two, he worked with young children, often in situations of affective deprivation such as orphanages and hospitals. He developed attachment theory to explain certain children’s reactions to separation from their parents. The theory later developed to a full theory of child maturation from a state of total dependence to one of physical, psychological and affective autonomy. His theory integrates various aspects of biology, socio-cultural reproduction and psychoanalysis regarding early childhood experiences (Fleming, 2008). Bowlby’s basic premise is that a child needs early secure attachment to a primary caregiver (often, but not necessarily, the mother) in order to establish her/himself psychologically and grow to thrive in society. Attachment has been defined as “an enduring tie with a person who provides security” (ibid, p. 35). This strong link induces “various behaviours that the care seeker uses to remain in close proximity to the caregiver. [These] are known as attachment behaviour” (Riley, 2011, p. 12). Secure attachment enables the young child to progressively explore her/his environment and create a place for her/himself in the world.

Riley (2011) and Fleming (2008), among others, summarise the historical origins of the principal attachment styles that have been identified in the literature. Bowlby’s original theory was tested and completed by the work of Mary Ainsworth (1913–1999), who developed a clinical procedure known as the *strange situation*, which allowed her to distinguish specific behaviours children demonstrated in the absence of their primary caregiver. She thus identified two primary types of insecure attachment, namely, avoidant and anxious/ambivalent attachment. Loss or the fear of losing the primary attachment figure, separation anxiety and angry responses to this anxiety, along with despair, mourning and various defensive mechanisms (such as denying need for the other) are all fundamental concepts in the complex sociobiological system of attachment.

As different psychologists worked with the attachment framework, some (notably Hazan & Shaver, 1987, 1990, 1994, cited in Riley, 2011) hypothesised that new attachment processes came into play in various adult situations, especially in romantic relationships, thus developing the notion of adult attachment. This work led to a redefinition of the attachment model by Bartholomew and Horowitz (1991), who proposed a quadrant model of adult attachment, with four different attachment styles characterised by the interaction between the avoidance and anxiety factors (see Fig. 1).

The four types of attachment thus identified qualify the relations an individual has with others and the ways in which s/he is able to interact in society. Each individual interacts in accordance with their own inner working model, a set of

Fig. 1 Bartholomew and Horowitz's (adapted) model of adult attachment (1991)



implicit rules, beliefs and expectations about others and relationships (Collins et al. 2006). In briefly describing the main features of each attachment style, I shall give indications of the inner working models this generates.

Secure attachment, often referred to in the literature as the *secure base* (Fleming, 2008; Riley, 2011; Rholes & Simpson, 2006), is that of the child who knows s/he can rely on her caregiver's presence and s/he can quickly and easily find her/his caregiver in case of danger or need. The caregiver provides comfort and security for the child and comes to their aid whenever called for, for example, when the infant gesticulates, cries or shows signs of need. As the child realises that s/he can rely on this presence, s/he progressively expresses less need for it and also learns to displace her/his attachment needs to other people and objects. Children who have consistently been in secure attachment relationships grow into adults who "have a healthy and balanced view of self and others. They are happy to be interdependent" (Riley, 2011, p. 26). Secure attachment is situated in the lower left quadrant of Fig. 1.

Children whose attachment needs have been frustrated for some reason (parental absence, rejection, abuse or unpredictability), develop anxiety about their capacity to have these needs met. In reaction, children may either seek closeness at all costs, or develop strategies to avoid the other, in the hopes of avoiding emotional hurt. These reactions can take a variety of forms: excessively clingy or submissive behaviour, cold or distant contact with the caregiver even when able to be close, anger and despair, hyper vigilance and role reversal with the child trying to comfort the caregiver (Riley, 2011). Once they become adults, insecure attachment can create preoccupied, dismissing or fearful adults. *Preoccupied* adults (lower right quadrant) are very anxious about close relationships but, nonetheless, feel attracted to others and need their opinion in order to feel worthy. Their acceptance of themselves depends on the opinion of others. They "become preoccupied with gaining the acceptance of others to feel good about themselves" (Riley, 2011, p. 26).

Dismissing adults (upper left quadrant) have low anxiety but show high avoidance of relationships, tending to be almost obsessively self-reliant. Finally, adults with *fearful* attachment (upper right quadrant) feel both unworthy of love and have a negative perception of others and their opinions of them. They tend to avoid closeness altogether, as a means of preventing rejection.

In this chapter, I have turned to attachment theory because it would appear to offer some explanations for the greater or lesser successes of different students in various language learning situations, especially those which rely to a greater extent on learner autonomy (notably, but not exclusively, in open access and out-of-class situations). More specifically, attachment theory may provide an explanation for some type of “pre-disposition” to learner autonomy, for that element which constitutes “the limits of [learners’] ability” for autonomy.

1.3 Adult Attachment Theory in Language Learner Blogs

This preliminary study seeks to provide evidence of the different attachment styles (or postures) within the specific context of language learning in order to discern whether it could be used to help us understand learners’ development towards autonomy. Four subsidiary research questions have guided my enquiry and the analyses that have been carried out:

1. Can evidence of attachment styles be found in language learner logs?
2. How do individuals attain autonomy with regard to language learning?
3. Can the limits of learners’ capacity for autonomy be stretched?
4. Does attachment theory offer an explanation for greater or lesser successes in language learning in autonomous contexts?

In order to do this, I have explored the language learning blogs of university students.

2 Methodology

This section describes the context in which the research was carried out, the means of data collection and the methods used for analysis. The methodology rested on a systematic qualitative exploitation of blog entries in a learner corpus gathered over one semester. This chapter, thus, adopts an interpretative research stance to identify a link between adult attachment and learner autonomy.

2.1 Description of Course, Students and Blog Requirements

In 2012, second-year Masters students in applied linguistics at the University of Strasbourg attended an English course, with the objectives of learning to read research articles, produce an abstract in English and with the communicative objectives of speaking and listening to English regularly (on any subject and in the forms most appealing to them). As the course instructor and in order to maintain a focus on language-learning processes and enhance our research into informal learning, I asked students to read some articles pertaining to informal learning and write a blog for the duration of the 12-week course. The blog was to be written in English and students were informed that their writing might be used in research related to informal learning. Students who did not wish to write a blog, perhaps because they didn't like the online format, or want exposure to peer readership, were invited to keep a paper journal. Only one student opted for this possibility. In order to facilitate entry into blogging, suggestions of writing topics, often related to their own informal language (not necessarily English) learning, were offered during the first few weeks. For example, the first week they were asked to trace their language biography, including languages learned and how they were learned. In the second week I suggested they could discuss their own definitions of informal language learning or how they felt about different ways of learning languages. These types of suggestions were progressively eliminated. After the first three weeks, students were also encouraged to read each other's blogs and discuss them in pairs in class. No reference whatsoever was made to the attachment model in the course nor was it part of their curriculum in any other course.

2.2 Blog Exploitation

Fifteen students (13 female and 2 male), with ages ranging from 23 to 40 (average 27) participated in the course. Fourteen of them kept blogs, producing some 49,000 words. These were read chronologically and annotated in view of excerpting any information pertinent to the attachment model presented above. This exploratory reading sought references to relationships related to languages and language learning that might point to attachment constructs. Very few such references were found in the corpus and in the end, a single case was chosen, as it provided significant examples of the attachment styles sought and allowed in-depth insights into the learning process and the relationship issues it encompassed. Specific written permission to analyse and publish results concerning the blog chosen for the case study was obtained from the blog's author. These methodological choices necessarily imply drawbacks, which will be addressed in the conclusion. However, I would like to highlight that this paper does not provide a psychological analysis of the person, nor of her overall attachment profile. It is a situated analysis, which seeks only to establish the pertinence of attachment parameters as related to

autonomy in language learning. We shall thus follow Pauline, as she shares with us her processes, issues and feelings about learning German.

3 Pauline Learns German

Pauline is 24 years old when she begins her blog for this course. She is a native French speaker, who has studied German, English, Norwegian, Spanish, Hungarian and Romanian. She has attained a proficient (C1) level in both written and spoken English, while her self-attested skills in the other languages are rudimentary. Her contact with German begins early:

As I was born in Alsace, I had to learn German at a very young age. When I was little, German language seemed fine to me, even if I had to learn it because people at school told me so. (September 17, 2012) [Excerpts from Pauline's blog are copied with no modification to her language.]

We can, perhaps, interpret her initial contact with German as a sort of 'strange situation', a situation which Pauline reacts to with interest and curiosity, indicating, at the beginning at least, that she embarks on this learning adventure from a basically secure place. Not having conducted attachment analyses with established tools, such as the Adult Attachment Interview (AAI) and self-report measures (Rholes & Simpson, 2006), I have no objective knowledge of Pauline's fundamental attachment style, so this remains my subjective interpretation of her data. Further in the same blog entry, Pauline continues to describe her language learning, and the manner in which her relationship to the language evolves:

Unfortunately, and I'm sorry to say it, most of my German teachers in middle and high school were boring and quite useless: talking only in French, not having an explicit purpose = learning by heart lists of verbs or words of vocabulary without reactivating anything learned...). History, stereotypes and the fact that this language sounds ugly to me prevented me to achieve a decent level of German. (September 17, 2012)

In this excerpt, Pauline sees her learning of German as very teacher-centred. She takes no real responsibility for her learning (or lack thereof) and would not be considered as displaying characteristics of learner autonomy in this undertaking. In attachment terms, we witness here Pauline's position in the *dismissive* quadrant of Bartholomew and Horowitz's model. While her self-image seems positive (further along in this particular post she recounts successful experiences in learning several other languages), she has a negative view of the other (the German teacher) and thus dismisses German, protecting herself from hurt (scholastic failure) but also preventing her from accomplishing something that she nonetheless considers to have a certain importance:

And of course, now I regret it!
Plus, because I kept this negative idea about the German language, I feel discouraged to learn it again, even though I know it could be useful for the future. (September 17, 2012)

Pauline did not, however, lose her interest in foreign languages in general and, as required in France at age 11, began studying her second foreign language. She states:

I started learning English when I was 11, and I loved it at the very first lesson. I guess there is a strong contradiction between German and English and their cultures. It seems to me that English culture is more attractive than the Germans, probably because of the cinema and the music industry.

Anyways, English teachers seemed “cooler”. And actually, they were! I never developed any problems in English (unlike in German). (September 17, 2012)

Her emotional switch to English is sparked by ‘cool’ teachers and fun lessons, creating the positive model of the other, which, combined with her ongoing positive perception of self, situate her within the secure space where learning can take place (lower left quadrant of Bartholomew and Horowitz’s model). Nevertheless, we note an approach that is still very much dependent on the teacher and which demonstrates very little learner autonomy.

Almost a month after these initial entries, Pauline reveals a new facet of her relationship with German:

A few days ago, [...] I became aware that I am in contact with German all the time. Unsurprisingly, I hear German everyday, not only because we live very close to the German border, but also because I listen to German radios everyday, many times a day. As I mentioned before in my blog, I have a tricky relationship to this language. But I guess that I am now ready to change my view about German, and open myself to learn (at least) chunks of words that I hear on the radio, and when I go to Germany on the week-ends to see my boyfriend who is living there. (October 13, 2012)

This renewed interest in German, based on proximity to the country and a strong affective link (her boyfriend who lives there), incites her to modify her views of the other and become more open to the language. We might be tempted to interpret this as a return to a secure base, where she remains confident in herself (low anxiety) and is no longer avoiding the language. The ‘secure base’ refers of course to the attachment construct (see Sect. 3.0 above) and Pauline’s new-found confidence, not to her proficiency in German. Her new approach to the language also demonstrates a high level of self-direction, as she has not only decided herself to increase her contact with the German language but has also chosen the various means by which she ensures such contact.

However, a few days later, she gives an update, in which we witness both discouragement and persistence:

Concerning German, I am trying. It gives me a really hard time to hear, listen and understand the language. [...] I started this week to listen to the [...] news. I feel discouraged, because I realised that I could understand maybe one or two words of each sentence, and I have the impression that they are talking really fast. I know this kind of acquisition is a long-term process, so I am not giving up! (October 19, 2012)

Pauline continues to take an autonomous approach to learning German, both in the fact that she has decided to work essentially on her own and in her determination to continue. In her following post, Pauline documents her passage through various stages and emotional states concerning German:

I am trying so much to learn German, I am just getting crazy about it. [...]
 But the more I listen to that language, the more I realize how bad I am at it! It is depressing.
 [...]
 I am focusing on each word that I can understand. When hearing a word that I understand, I take it as a great victory, and it helps me getting more motivated. [...] (October 26, 2012).

Despite her efforts and progress that she can sometimes notice, she makes harsh value judgments on herself (“how bad I am at it”), so that, while her perception of the ‘other’ has become more positive (note, further down in the extract from October 26 below, her reference to the “beauuuuutifuuuul sound” of the language), indicating a move towards lower avoidance, her anxiety has increased, situating her now in the ‘preoccupied’ zone of Bartholomew and Horowitz’s model, where the individual becomes “preoccupied with gaining acceptance of others to feel good about themselves” (Riley, 2011, p. 26). Although she does qualify her judgment,

[w]hen learning a language, even if it is informal or unconscious, I guess you have to get through both failures and successes in order to go on making efforts (October 26, 2012),

this perception of herself as “bad at German” leads her to some very frustrating experiences, as the following post describes:

I spent my Halloween vacation in Germany. I consider this trip as a great opportunity to get even more used to its beauuuuutifuuuul sound! But *I got really frustrated* [italics added throughout this citation] when I was on the train. First, I was sitting next to someone talking in German with the train inspector, reading a French newspaper, and then taking part into a conversation with two Spanish women. *I felt miserable*. Then I was on another train and two people started talking in German about something I am sure was really interesting, but I just prevent myself from focusing on what they were saying because *I was afraid* they could actually approach and talk to me. *I know that I can not have a real conversation with a German speaker*, because I am not able to talk or understand enough in that language. And it is very frustrating because I love talking, especially with nice strangers when traveling. (October 26, 2012)

This excerpt exemplifies the learner’s increasing anxiety, which in turn seems to lead her more and more towards avoidance of contact with “real German speakers”, indicating a move into the fearful zone of insecure attachment. Being alone in this situation may actually be inhibiting her capacity to seize the learning opportunity, which she in fact created here. An autonomous impetus (getting on the train and going to Germany) encounters the insecurity of the situation (the feeling of not being capable of understanding) head-on.

Pauline’s real ‘crossing of the Rubicon’ arrives during her stay in Germany.

I feel *I made a great step in my German language learning* [italics added throughout this citation], because I tried (at least) to talk in German with my boyfriend. [...]
 What is interesting is to realize [...] that I have actually a certain amount of words that I already know, and that I probably remember from my past years of learning German. *I felt good about it*. Moreover, [...] I considered these interactions *as a game*. [...] I went on that game for several days, and even after coming back to France, talking in German with my mother. [...] In any case, it was *a very positive experience*. First because I realized that I was not so bad, and then because I became aware that *I’m surrounded with people that can help me...!* (November 8, 2012)

Pauline is finally positive about her German learning and realises that she can rely on dependable people (her mother and her boyfriend) to help her. In attachment terms, this is her secure base, the place where she feels good about both herself and others. From this base, learning German becomes a game, where Pauline sets the agenda, demonstrating significant learner autonomy.

Pauline concludes her blog on November 29, stating that

... in German, informal activities helped getting used (or re-used) to sounds and sentences. Moreover, reflecting on [...] informal learning, helped me overcome my language anxiety [...] in German. I was in fact afraid of learning that language because of past failures, and uneasiness in interacting in that language.

Pauline confirms here what I had interpreted as the *fearful* phase and indicates that reflection has itself been an aid in moving forward. Reflection, or reflective practice, is referred to by Candas and Poteaux (2011) as the necessary distance (*nécessaire distance*) in foreign language learning and by Little (1991) as “detachment” (see Sect. 2.0 above), at the very core of autonomy.

The necessary post-scriptum to this story is Pauline’s comment when I contacted her to request permission to use her blog data for this study. She indicated that she was now teaching French in Schaffhouse, in a German-speaking region of Switzerland, where German is the language she uses in her daily life.

4 Discussion

The study of Pauline’s case, seen as relationships in light of attachment theory, can be analysed as revealing three types of relationship and their corresponding influences on the learner’s autonomy and on her language practice. The first are those of early childhood with primary care-givers which forge our attachment styles and consequently our potential for (learner) autonomy. The second are the human relationships which influence the learners’ feelings about language: the people one comes into contact with who come to influence, represent or somehow embody the language for us. The third type is the learners’ relationship to a (foreign) language itself. In this discussion, I will explore the potential and the consequences of these different positions as they concern autonomy and language learning in the data provided by Pauline’s case.

If we regard attachment (and therefore autonomy) as being established during the early years of life, this would be consistent with most attachment literature, which has traditionally regarded attachment styles as “trait-like properties of people” (Fraley & Brumbaugh, 2006, p. 121). While the data might suggest that this type of approach could be possible, this is not what was undertaken here and such a position would have to be tested for pertinence with other tools, in varying contexts and with a wider diversity of subjects than has been the case here. One option might be to use established attachment diagnostic tools, such as the AAI, to test for the different types of attachment profiles present in or absent from autonomous learning

centres when compared with traditional highly teacher-directed classrooms. This type of research could potentially allow claims to be made about basic attachment styles favouring or discouraging individuals in their attitudes towards autonomous language learning processes or autonomy-related structures (such as open access). We might expect to confirm, for example, that fearful attachment would inhibit the learning process and predict that very few, if any, fearfully attached individuals would be found in higher education learning centres. This type of approach stems from a rather determinist view of relationship, attachment and autonomy, but might be a worthwhile perspective for some researchers.

A very different position, consistent with most current research in applied linguistics, would adopt a situated view of psychological constructs (cf. Dörnyei & Ushioda, 2009 or Norton, 2000, 2014 concerning identities research; Mercer & Williams, 2014 concerning aspects of the self), seeing them as variables that can be activated by various internal and environmental influences. From this position, we can examine the second type of relationship issues suggested by attachment theory: human relationships which influence the learners' feelings about language. Our data highlight Pauline's dislike of her German teachers at school, her anxiety about strangers' opinions of her on the train, her strong positive feelings toward her boyfriend and her mother in her latest learning experiences. The relations she has with people may in fact be having a profound effect on her learning, as when she is experiencing fearful attachment on the train and prevents herself from interacting with people who could help her to make progress in the language or when she is experiencing secure attachment and enters into playful experimenting and 'risk-taking' with her mother or boyfriend. In further exploration of attachment theory as applied to language learner autonomy, relationships with people, especially teachers, would appear to be a fundamental avenue to explore, as it is certainly here that teachers can exercise the most influence, being themselves one of the poles of the relationship. It is also probably the most delicate, from a teacher's point of view, as it involves questioning one's own attachment postures as a teacher and interrogating the extent to which we may (or may not) be using our relationship with students to satisfy our own attachment needs. Riley (2011) explores this with elementary school teachers, outside of the specific area of language learning.

Finally, it is possible to view language learning itself not as knowledge of an object but as development of a *relationship* where the 'other' is the language and cultures being learned. As such, language learning can be influenced by the same psychological processes (inner working models) as relationships with human beings. These would include attachment processes and therefore the development of autonomy. The language itself (or the learning of it) are regarded as a sort of personality, capable of inspiring admiration, anxiety, frustration, fear, satisfaction, pleasure and so on. This study can thus be seen as an attempt to identify psychological positioning with regard to a specific language and perhaps to different learning situations, contexts or cultures when they are viewed as relationships.

Pauline herself seems to see German as an 'other' when she admits having a "tricky relationship to this language" (October 13, 2012). In the data presented here, she declares having "a negative idea about the German language" (September 17, 2012),

going as far as to say that German “sounds ugly” (September 27, 2012) and yet, scarcely a month later (October 26, 2012), German is found to have a “beauuuuti-fuuuul sound”. This relationship with the language itself develops in situations where it is sometimes disgraced (for example in middle school, where Pauline shuns it as “uncool”) and others where it is favoured and thus facilitates the learner’s contact with and integration of the language (Pauline’s extensive listening to German at home, or ‘playing’ in the language with her boyfriend or mother). These latter are examples of both autonomous learner behaviour and of activities which contribute to language learner success in the long term, if in no other way than by supplying large quantities of input (Hilton, 2014).

Pauline’s experiences with German demonstrate interesting developmental moves through all of Bartholomew and Horowitz’s four attachment categories (cf. Fig. 1) and open the door to using attachment theory as a means of pushing the limits of learners’ capacity for autonomy. Autonomy from an attachment perspective is thus not taken for granted for each learner, but rather seen as a factor that can be influenced, modified and developed across time and place. This perspective frees learners from determinist positions on language learning aptitude (I am an inadequate learner), and from immutable beliefs about the other (the language I’m learning is somehow inaccessible or those who speak it somehow unattractive).

The implications for practice could, in the case of preoccupied attachment, for example, involve working on the learner’s self-image, helping them to focus on positive perceptions of themselves in the L2, in order to encourage moves toward more secure attachment. For someone in a dismissing phase, the focus would need to turn more to the language itself, allowing the student to discover how it (or those who speak it) can be perceived in a positive light, congruent with their own beliefs and values. These implications would appear particularly pertinent in circumstances where the learner encounters impediments to their continued autonomous development in the language. Such (re)mediation, could lead to sufficiently secure attachment for autonomy to develop and more effective learning to take place.

Whether we view the significant relationships of language learning as being those of early childhood which forged our basic attachment styles, those with the people who influence or embody the language for us, or those with the (foreign) language itself, attachment theory supplies a new conceptual framework with which to understand language learner autonomy and envisage its development with a view to allowing fully agentive foreign language use to take place.

A potential bias of this study is that the learner data come from a proficient and even expert language learner. Pauline’s descriptions and analyses of her learning activities and experiences are those of someone who has learnt several languages and who, moreover, has studied language learning and acquisition with the aim of becoming a language teacher. In spite, or perhaps because of this, her reported feelings and experience of phenomena involved in learning a language independently help proffer insights into the pertinence of attachment theory with regard to language learning autonomy.

5 Conclusion

The evidence of attachment styles found in Pauline's language learner blog encourages optimism regarding further research that could confirm the basic attachment mechanisms by which individuals develop autonomy. In turn, such frameworks could provide the keys that would allow researchers to understand how teachers and learners can best foster such autonomy over time.

Further research is needed to examine the data provided by other learners in the corpus presented above (or in similar corpuses) for evidence of the presence of attachment styles in the language learning context. Studying other cases would allow confirmation that students' inner working models have a determining effect on the relationships they establish with different languages, with various actors in the language learning process and also on the degree to which they function as autonomous learners.

Hypotheses related to how different attachment styles would favour or discourage autonomous learning could be examined, for example, by establishing attachment measures, using the AAI or discourse analysis (Crittenden, 2011) with students and by observing their adaptation to autonomous learning contexts based on the results obtained. The methodology could also be inverted: assumptions about attachment obtained through observation or diary/blog data could be verified against attachment style data obtained later. As attachment theory provides an explanation for insecure attachment and relates it to a lack of healthy autonomy (as opposed to isolation, for example), another approach might be working with people who have difficulties with autonomous learning situations and autonomous language learning in particular. Again, it would be necessary to establish attachment measures and seek correlations with differing degrees of learner success over time. Such studies would give insight into how individuals adapt to learning contexts (such as self-access) where a large degree of autonomy is a prerequisite.

This preliminary study has provided insights into attachment theory as a potential new resource for studying second language acquisition (SLA), especially as linked to the autonomy construct. The findings, while modest, indicate that attachment styles can be detected in language learning contexts and seem to provide a useful framework for studying the relationships that learners establish with the language they are learning and with the people who accompany them during that process. The discussion points to areas that could be usefully explored further, notably, the means by which teachers could foster appropriate attachment relations with and between students, teaching and support staff and the language itself in order to facilitate long-term autonomous or self-directed language learning. As such, attachment theory could provide exciting new directions for SLA research in the future, especially in respect to developmental perspectives on learner autonomy.

References

- Albero, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel: Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris, Montréal: Éditions L'Harmattan.
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 226–244.
- Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40(1), 21–40.
- Benson, P., & Reinders, H. (2011). *Beyond the language classroom*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Benson, P., & Voller, P. (1997). *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman.
- Candas, P. (2009). *Analyse de pratiques d'étudiants dans un centre de ressources de langues: Indicateurs d'autonomie dans l'apprentissage*. (Unpublished doctoral dissertation). Université de Strasbourg.
- Candas, P., & Poteaux, N. (2011). De la nécessaire distance dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *Distances et savoirs*, 8(4), 521–539.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Collins, N. L., Guichard, A. C., Ford, M. B., & Feeney, B. C. (2006). Working models of attachment: New developments and emerging themes. In W. S. Rholes & J. A. Simpson (Eds.), *Adult attachment: Theory, research, and clinical implications* (pp. 196–239). London: Guilford Press.
- Crittenden, P. M. (2011). *Assessing adult attachment: A dynamic-maturational approach to discourse analysis*. New York: Norton.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (Eds.). (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Fleming, T. (2008). A secure base for adult learning: Attachment theory and adult education. *Adult Learner: The Irish Journal of Adult and Community Education*, 33–53.
- Fraleigh, R. C., & Brumbaugh, C. C. (2006). A dynamical systems approach to conceptualizing and studying stability and change in attachment security. In W. S. Rholes & J. A. Simpson (Eds.), *Adult attachment: Theory, research, and clinical implications* (pp. 86–132). London: Guilford Press.
- Geddes, D. H. (2006). *Attachment in the classroom: The links between children's early experience, emotional well-being and performance in school*. Duffield, UK: Worth Publishing.
- Hilton, H. (2014). Mise au point terminologique: Pour en finir avec la dichotomie acquisition / apprentissage en didactique des langues. *Recherche et Pratique Pédagogiques en Langues de Spécialité. Cahiers de l'Aplut*, 33(2), 34–50.
- Holec, H. (1979). *Autonomy and foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Knowles, M. S., Holton, E. F. I., & Swanson, R. A. (1998). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (5th ed.). Houston, Texas: Gulf Professional Publishing.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems (1)*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (2000). Learner autonomy: Why foreign languages should occupy a central role in the curriculum. In S. Green (Ed.), *New perspectives on teaching and learning modern languages* (pp. 24–45). Bristol: Multilingual Matters.
- Little, D. (2013). Learner autonomy as discourse: The role of the target language. In A. Burkert, L. Dam, & C. Ludwig (Eds.), *The answer is autonomy: Issues in language teaching and learning* (pp. 14–25). Canterbury: University of Kent/IATEFL.
- Mercer, S., & Williams, M. (Eds.). (2014). *Multiple perspectives on the self in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
- Mezirow, J. (Ed.). (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Nissen, E. (2012). Autonomie dans une formation hybride : Qu'en dit l'apprenant ? *Les Langues Modernes*, 2012(3), 18–27.

- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, Essex: Pearson Education.
- Norton, B. (2014). Identity and poststructuralist theory in SLA. In S. Mercer & M. Williams (Eds.), *Multiple perspectives on the self in SLA* (pp. 59–74). Bristol: Multilingual Matters.
- Rholes, W. S., & Simpson, J. A. (Eds.). (2006). *Adult attachment: Theory, research, and clinical implications*. London: Guilford Press.
- Riley, P. J. (2011). *Attachment theory and the teacher-student relationship: A practical guide for teachers, teacher educators and school leaders*. London: Routledge.
- Tremblay, N. A. (2003). *L'autoformation: Pour apprendre autrement*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. New York: Prentice Hall College Division.
- Wenden, A. L. (2002). Learner development in language learning. *Applied Linguistics*, 23(1), 32–55.

Recherche et pratiques
pédagogiques en
langues de spécialité

Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité

Cahiers de l'Apliut

Vol. 35 N° spécial 1 | 2016

Numéro spécial 1 - Du secteur Lansad et des langues
de spécialité

L'autonomie comme facteur déterminant dans la réussite d'un enseignement Lansad en sciences historiques

*Autonomy as a Determining Factor for Success in an English Course for History
Students*

Denyze Toffoli et Lauren Speranza



Édition électronique

URL : <http://apliut.revues.org/5505>

ISSN : 2119-5242

Éditeur

APLIUT

Ce document vous est offert par
Bibliothèque nationale et universitaire de
Strasbourg



Référence électronique

Denyze Toffoli et Lauren Speranza, « L'autonomie comme facteur déterminant dans la réussite d'un enseignement Lansad en sciences historiques », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. 35 N° spécial 1 | 2016, mis en ligne le 30 octobre 2016, consulté le 14 décembre 2016. URL : <http://apliut.revues.org/5505> ; DOI : 10.4000/apliut.5505

Ce document est un fac-similé de l'édition imprimée.

Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie

L'autonomie comme facteur déterminant dans la réussite d'un enseignement Lansad en sciences historiques

Autonomy as a Determining Factor for Success in an English Course for History Students

Denyze Toffoli et Lauren Speranza

Introduction

- 1 La question du lien « enseignements des langues pour spécialistes d'autres disciplines (Lansad) – langues de spécialité (LSP) » à l'université, sujet du présent numéro de *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité (RPPLSP)*, préoccupe les acteurs du domaine depuis de nombreuses années et a déjà sollicité un certain nombre de réponses permettant de préciser notamment la définition de ces deux termes (Van der Yeught « Éditorial », Commission formation de la SAES).
- 2 D'un point de vue didactique, l'un des axes d'interrogation concerne le degré et le type de spécialisation nécessaires dans un cours de langue destiné aux étudiants d'une discipline spécifique. Après avoir passé en revue les principales manières dont les LSP sont intégrées dans le secteur Lansad au sein des universités françaises, nous interrogerons le concept de l'autonomie, pour chercher une voie opérationnelle qui permettrait, peut-être, d'atteindre les résultats attendus, aussi bien sur le plan langagier que disciplinaire. Nous ferons état d'une étude de cas qui nous indique que les étudiants peuvent se mobiliser lorsqu'on leur permet de s'autodéterminer, créant un investissement accru de leur part et conduisant à des résultats concrets en termes de productions liées à un domaine disciplinaire. Ce type d'apprentissage dépend en grande partie de la posture de

l'enseignant, celui-ci s'appuyant sur des concepts didactiques solides et s'investissant dans une pratique réflexive.

Cadre théorique

- 3 Nous adoptons pour ce travail les définitions des langues pour spécialistes d'autres disciplines (Lansad) et de la langue de spécialité (LSP) proposées dans le document de cadrage de la Commission formation de la Société des anglicistes de l'enseignement supérieur (SAES). Elle identifie la visée de la LSP comme portant aussi bien sur les domaines spécialisés que sur la langue / discours liés à ce domaine et elle désigne le « secteur Lansad » comme concernant les étudiants d'une même discipline non-linguistique où « la finalité [...] est de permettre l'insertion linguistique et culturelle du futur professionnel [...] » (3).
- 4 Pour le public Lansad, Van der Yeught (« Éditorial », « Développer les langues ») se positionne en faveur d'une compréhension approfondie des spécificités langagières propres à chaque discipline et plaide pour un enseignement de la LSP dans lequel des enseignants, spécialement formés, pourraient se saisir des conclusions issues des travaux de recherche en linguistique effectués ces quarante dernières années. Cette recherche est en effet abondante et elle décrit les spécificités du langage de telle ou telle discipline afin d'en faire des objets ou des outils pédagogiques. Ces résultats suggèrent de prendre pour appui les « domaines de discours » tels qu'évoqués par Whyte et rejoignent la perspective de Hyland (385) lorsqu'il défend une « *research-based language education* » (« formation en langues appuyée sur la recherche »). Cette perspective catégorise l'apprentissage visé en tant que « cours de langue » dans lequel la langue étrangère est considérée comme une discipline en soi (et donc comporte essentiellement du contenu linguistique et métalinguistique, bien qu'en interface avec la spécialité disciplinaire).
- 5 Du point de vue des « autres disciplines », on peut également aborder l'enseignement de la langue « par la discipline », la langue ne venant que plus ou moins enrichir un enseignement disciplinaire. De l'enseignement des disciplines non linguistiques (DNL), en langue étrangère dans le secondaire (voir Halimi) aux diplômes universitaires dispensés entièrement en langue étrangère (la plupart du temps en anglais, d'après Truchot), de nombreuses formules sont utilisées pour viser des apprentissages censés être « doubles », mais où l'apprentissage explicite est centré sur la discipline non linguistique et l'apprentissage de la langue devient quasi totalement implicite.
- 6 Les travaux autour de l'enseignement d'une matière intégré à la langue étrangère (Emile) ou *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* (Marsh, Dalton-Puffer and Smit, Taillefer « Enseigner une matière » et « CLIL », Taillefer and Décuré) représentent peut-être des voies intermédiaires pour proposer des enseignements à double objectif. Si Dalton-Puffer et Smit (546) voient l'Emile essentiellement comme « un enrichissement en langue étrangère emballé dans des enseignements disciplinaires »¹, Taillefer aboutit à la définition d'un continuum qui reconnaît des degrés d'intégration, dans des proportions variables, des deux composantes langue / discipline².
- 7 Coyle *et al.* (« CLIL ») proposent aux enseignants souhaitant s'engager dans l'Emile des moyens concrets par le biais du curriculum « 4C », un cadre conceptuel qui les aide dans leur ingénierie pédagogique. Chacun des quatre « C » - contenu, communication, cognition et culture - est défini par une série de descripteurs. Les « 4C » interagissent de

manière imbriquée et doivent être pris en compte comme tels pendant tout le processus de planification et de déploiement d'une formation. Grabe et Stoller (81-85) indiquent que cette spécialisation devrait se décliner au niveau de six axes : le thème général, les textes, les sujets, les tâches, les fils conducteurs et les transitions entre sujets.

- 8 Toutes ces approches des enseignements des Lansad, LSP, ou Emile confrontent les réalités de l'enseignement sur le terrain, où les enseignants des Lansad sont souvent spécialistes de la langue et rarement spécialistes de la discipline des étudiants auprès de qui ils interviennent. Ceci est d'autant plus vrai que nombre d'entre eux sont amenés à être (très) polyvalents, enseignant en parallèle dans des disciplines très diversifiées et n'ayant ni le temps ni la possibilité de devenir experts dans chacune d'entre elles. Sur le plan opérationnel, ces enseignants ne sont pas toujours impliqués dans la recherche ayant des statuts de professeurs agrégés (PRAG) ou professeurs certifiés (PRCE), voire chargés de cours, ce qui laisse imaginer les difficultés des solutions telles que celles proposées par Van der Yeught (« Développer les langues »). Comme tout enseignant, ils ont en revanche souvent une forte volonté d'aider « leurs » étudiants à progresser en langue, à réaliser leurs objectifs professionnels et personnels et à trouver leur compte dans ces cours qui sont le plus souvent obligatoires.

- 9 C'est dans ce cadre qu'une réflexion sur l'autonomie de l'apprenant peut apporter un éclairage particulier et peut-être ouvrir la voie à de nouvelles pratiques qui satisferaient l'ensemble de ces besoins. D'après Ryan et Deci (« Intrinsic and extrinsic », « Toward a Social Psychology »), l'autonomie est l'un des trois ingrédients essentiels à la motivation, les deux autres étant le sentiment de compétence et le lien ou les relations aux autres. Pour ces auteurs à l'origine de la théorie de l'autodétermination (*Self-determination Theory - SDT*), l'autonomie du sujet se définit en opposition aux personnes ou facteurs externes qui veulent exercer un contrôle sur son activité. Plus un individu peut exercer son autonomie (sans négliger le sentiment de compétence et l'importance des relations), plus il internalise les facteurs qui le motivent pour l'activité en question et plus sa motivation se renforce, produisant ainsi « la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (Vallérand et Thill 18) nécessaire à la réalisation d'un objectif. D'une manière générale, l'autonomie serait donc indispensable à la motivation et donc à l'avancement dans l'apprentissage.

- 10 Rivens-Mompean et Eisenbeis, en s'appuyant sur les travaux de Claude Germain et Netten, reconnaissent trois types d'autonomie relative à l'apprentissage des langues : l'autonomie générale, l'autonomie langagière et l'autonomie d'apprentissage. L'autonomie générale relève de construits psychologiques tels que l'attachement et a été peu étudié dans le contexte qui nous concerne (voir Toffoli). L'autonomie d'apprentissage a fait l'objet de nombreuses études qui font ressortir les compétences ou processus qui entrent en jeu dans une formation autonome ou autonomisante.

- 11 Holec en identifie cinq : définir des objectifs, déterminer des contenus et progressions, choisir des méthodes et techniques d'apprentissage, suivre le processus d'acquisition et évaluer les acquis. Albero (« L'autoformation dans les dispositifs »), identifie des compétences techniques, informationnelles, méthodologiques, sociales, cognitives, métacognitives et psycho-affectives, qui sont regroupées dans des catégories organisationnelles, procédurales et cognitives chez Stefanou *et al.* Des exemples d'autonomie par rapport aux processus organisationnels (essentiellement techniques) seraient la prise en charge des règles de fonctionnement de la classe ou le choix des dates pour la remise des travaux. L'autonomie procédurale (informationnelle et

méthodologique) comporte la recherche d'informations et le choix d'outils, média et ressources qui seraient utilisés. Enfin, l'autonomie cognitive regroupe ce qui est cognitif, métacognitif, social et psycho-affectif, et concerne l'analyse des éléments, la vérification d'hypothèses et de résultats, la réflexion sur son apprentissage, mais aussi la coopération et la demande d'aide, la confiance en soi ou la tolérance de l'incertitude, pour ne nommer que ceux-ci. L'autonomie langagière (ou linguistique), telle qu'identifiée par Rivens-Mompean et Eisenbeis ou Little (« University language centres » 18-19), correspond à la capacité à prendre des initiatives spontanées et authentiques dans la L2, en déployant une large panoplie de rôles discursifs, à la fois pour initier et pour répondre à la parole. Little y ajoute l'implication des apprenants et la réflexivité par rapport à ce qu'ils font (« Learner autonomy: definitions » 4).

- 12 Little (« Learner autonomy as discourse », « University language centres ») et Dam défendent une conception de l'autonomie et de la pratique / apprentissage des langues, qui se construit socialement, et qui est tout à fait compatible avec un apprentissage dans une salle de classe « traditionnelle » et pas seulement dans un centre de ressources (le contexte privilégié dans les recherches d'Holec, Barbot ou Rivens-Mompean et Eisenbeis).
- 13 Face aux demandes institutionnelles de faire des cours de langue pour spécialistes de telle ou telle discipline, en l'absence de partenariats suffisants avec les enseignants disciplinaires et dans un contexte où les recherches en LSP restent à réunir et à consolider (travail que Van der Yeught « Développer les langues » appelle de ses vœux), que se passe-t-il lorsque l'enseignant de langues fait confiance aux apprenants pour les ressources disciplinaires (contenus, d'après les concepts de Holec ou Coyle *et al.* « CLIL ») et se concentre sur son métier de pédagogue pour la mise en œuvre de l'apprentissage ? En mettant en place les principes de l'autonomie d'apprentissage dans une salle de classe « ordinaire », voit-on l'acquisition d'une autonomie langagière et peut-on constater de véritables apprentissages, aussi bien langagiers que dans la discipline en question ? Les apprenants réussiront-ils à travailler dans cet espace de liberté pour faire des progrès tangibles, au moins pour eux-mêmes ? Comment apprécieraient-ils cette manière de travailler où on ne leur apporte pas un savoir prêt à consommer, mais où ils doivent fortement s'investir pour prétendre à des résultats, ceci dans un contexte de classe d'apparence « traditionnel » ?
- 14 Notre étude se situe dans le contexte d'une faculté des sciences historiques, où une enseignante vacataire, diplômée en sciences de l'éducation et étudiante en Master de didactique des langues, saisie de la demande de « faire de l'anglais pour historiens » s'est confrontée à toutes ces questions, en essayant de se conformer aux demandes institutionnelles, souvent imprécises, et ce tout en cherchant à répondre également aux besoins exprimés par les étudiants. Il s'agit d'une recherche-action d'après les quatre aspects relevés par Santoro Franco et de Sousa Lisita : une enseignante impliquée aussi bien dans la classe que dans la recherche ; un objectif d'évolution des pratiques sciemment poursuivi ; la promotion d'un discours critique, dialogique et communicatif pour en rendre compte ; et enfin des actions qui permettent à tous les participants d'agir, évoluer et se transformer. L'objectif d'une recherche-action n'est pas forcément l'atteinte de résultats mesurables, mais un gain de qualité par les actions d'une enseignante (McNiff et Whitehead).
- 15 Dans le cas exposé ici, nous témoignons de la démarche d'une enseignante avertie, impliquée dans une vraie remise en question et réflexion approfondie sur sa pratique. Puisqu'il s'agit d'une évolution personnelle concernant les philosophies de l'éducation sur

la base d'expériences de classe vécues, nous décrirons non seulement les résultats d'une expérimentation, mais également le processus et les réflexions menant à ses aboutissements. D'après Mahani et Molki, ce type de recherche est à la fois démocratique et libératoire, car il offre une voie nouvelle aux éducatrices et éducateurs qui explorent de nouvelles manières de s'engager dans leurs expériences professionnelles et de faire évoluer leurs compétences.

Contexte de l'étude

- 16 Notre étude de cas s'est déroulée à l'université de Strasbourg, auprès d'étudiants d'anglais spécialistes de sciences historiques et qui suivent des cours intitulés « anglais pour historiens ». Cet intitulé fait explicitement état de la double ambition que ce cours porte en son sein : d'une part, faire progresser en anglais, et d'autre part se servir d'un contenu historique lié aux objectifs universitaires et professionnels de ce public. Les cours d'anglais dans cette faculté sont divisés en trois sous-groupes de niveau (avec un mélange d'étudiants de L1 à L3), correspondant globalement aux niveaux B1, B2 et C1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe). Dans la mesure où ces étudiants suivent un cursus de licence, ils doivent valider six unités d'enseignement (UE) d'anglais avant la fin de leur parcours universitaire. Pendant l'année universitaire 2014-2015, le groupe de niveau 2 (B2), objet de notre étude, était composé de 250 étudiants et de 6 enseignants, répartis en 11 groupes. La répartition en niveaux est effectuée sur une base déclarative (il n'y a pas de test de positionnement) et les sous-groupes restent très hétérogènes. Le volume horaire est de 24 heures par semestre.
- 17 Les consignes fournies à l'équipe pédagogique (tous vacataires, sans expérience dans le domaine de spécialité, sauf pour la coordinatrice, qui est PRAG titulaire) préconisent de partir de documents liés aux objets d'études des trois parcours : histoire, art et archéologie. Les documents sont choisis par chaque enseignant. Les objectifs s'articulent autour de la compréhension des articles de presse, de l'apprentissage des nuances de vocabulaire pour décrire et exprimer son avis et de l'apprentissage de certains points grammaticaux. Il est devenu évident, au fil du premier semestre, que ni les objectifs linguistiques, ni les objectifs disciplinaires en sciences historiques, n'étaient clairement explicités, pas plus pour l'équipe pédagogique que pour les apprenants.
- 18 Comment des enseignants non-spécialistes du domaine (et souvent vacataires) pourraient-ils mieux répondre aux attentes d'un cours de langue dit « de spécialité » adapté aux besoins linguistiques et professionnels des étudiants ? Un projet qui vise le développement de l'autonomie (de l'apprentissage et langagière) peut-il amener des étudiants suivant un cours d'anglais de spécialité (ASP) à des apprentissages plus poussés de la langue et du contenu spécialisé ?

Protocole expérimental sur les deux semestres

- 19 Notre recherche-action souhaitait investiguer les avantages possibles d'un environnement d'apprentissage en autonomie et la possibilité de mieux cibler la langue de spécialité par ce biais. Les participants étaient au nombre de 52, tous étudiants membres de deux des 11 groupes de niveau 2.

- 20 Afin de nous assurer d'une démarche qualitative robuste, nous avons voulu agir à partir d'une triangulation, ou confrontation, de données diverses : deux questionnaires, des réflexions écrites des étudiants, des observations de l'enseignante et une analyse du discours d'une réunion pédagogique. Ces données tiennent compte des représentations aussi bien des étudiants que de l'enseignante. Elles ne permettent pas de vérifier l'acquisition objective de compétences nouvelles.
- 21 Pendant le premier semestre, l'enseignante a suivi les consignes de la coordinatrice. Chaque semaine elle fournissait un article sur un sujet historico-culturel des États-Unis et cinq questions de compréhension. Pendant les heures de cours, elle sollicitait les réponses aux questions pour ensuite vérifier la compréhension et corriger la forme de la langue. Après le travail sur l'article, l'enseignante proposait des activités de production orale en lien avec l'article ou sur un autre sujet. Pour l'enseignante, l'ingénierie pédagogique de ce cours semblait *ad hoc* et non réellement liée à la spécialité du public. Il n'y avait pas de lien non plus entre chaque séance de cours. Dans son journal de bord, elle s'est rendu compte des expériences disparates de ces apprenants, aux niveaux hétérogènes ainsi qu'aux spécialisations bien différentes des sujets proposés. De surcroît, les activités de production orale à partir des articles provoquaient de l'interaction entre seulement quelques apprenants. Il était également difficile de choisir des points grammaticaux à travailler, en lien avec l'article de presse, et adaptés aux besoins langagiers de ce groupe hétérogène. À la fin du semestre, pour les besoins de sa propre formation, l'enseignante a distribué un questionnaire de satisfaction (Q1, voir Annexe 1) aux apprenants volontaires. 23 étudiants sur 55 (soit 48 %) ont répondu. Le Q1 comportait trois questions³ qui cherchaient à évaluer le contenu et l'ingénierie pédagogique du cours :
- Quels sont les points forts du cours ?
 - Quels sont les aspects du cours à améliorer ?
 - *Do you feel your English has improved after this class? How ? If not, why not?*⁴
- 22 Les réponses des apprenants se sont organisées en trois catégories : langue, contenu et ambiance du cours. Globalement, les apprenants étaient satisfaits de l'expression orale en cours, l'ambiance et le profil de l'enseignante (« américaine », « compétente »). Cinq réponses (20 %) indiquaient un souhait de plus de production écrite et le traitement de plus de points grammaticaux. Seize apprenants (70 % des répondants) estimaient avoir fait des progrès en langue grâce à l'expression orale, le vocabulaire étudié dans les articles de presse ou la compréhension des paroles de l'enseignante. Bien que neuf étudiants (40 %) aient apprécié les textes choisis par l'enseignante, cinq (20 %) ont évoqué un manque de contenu spécialisé en histoire, art ou archéologie. De surcroît, six étudiants (26 %) ont demandé plus d'interaction à l'oral ou un groupe de taille plus restreinte. Le questionnaire et les observations du terrain susmentionnées ayant mis à jour des insatisfactions des apprenants ainsi que de l'enseignante notamment au niveau de la LSP, ils ont servi de déclencheur au projet de recherche du second semestre, mais aussi d'étalon pour celui-ci.
- 23 C'est ainsi qu'un programme pédagogique impliquant une autonomie accrue des apprenants a été créé et mis en place pour le second semestre. Inspiré notamment par les recherches sur l'autonomie de Stefanou *et al.* et Reinders, il s'est appuyé également sur les approches de l'EMILE ? décrites par Grabe et Stoller et Coyle *et al.* (« CLIL »). Cette nouvelle ingénierie pédagogique reprenait les objectifs « imposés » auparavant, en renforçant la dimension de l'autonomie.

- 24 Ce projet a été conçu afin de maximiser les interactions à l'oral pendant le temps en présentiel, privilégiant l'aisance et la communication au lieu de la précision ou la forme de la langue. Il a aussi pour but de promouvoir un apprentissage de langue et de contenu spécialisé selon les besoins spécifiques de chaque étudiant.
- 25 Les processus pédagogiques avaient été choisis pour respecter les différents paramètres de l'Emile identifiés par Grabe et Stoller. Les apprenants devaient choisir au début de semestre un sujet de recherche ou thème général (« *theme* », d'après Grabe et Stoller 81-85) lié à un pays anglophone et en lien avec leur spécialité (histoire, histoire de l'art ou archéologie). Cette première étape, simple au premier abord, permettait aux apprenants d'accéder à une autonomie organisationnelle ainsi qu'à une autonomie procédurale (Stefanou *et al.* 100). Ils devaient également choisir eux-mêmes les textes à lire avant de venir en cours (à la place de l'enseignante qui l'avait fait au premier semestre), leur laissant la maîtrise des deuxième et troisième critères identifiés par Grabe et Stoller : les textes (« *texts* ») et les sujets (« *topics* ») (Grabe et Stoller 81-82). Leur travail hebdomadaire ou tâches (« *tasks* ») consistaient à trouver, lire et préparer au moins un article sur leur sujet. Le choix des articles laissait les apprenants libres de leurs propres méthodes de recherche ainsi que de leurs procédures et techniques d'apprentissage. Ces contraintes visaient le respect des consignes institutionnelles en termes de compréhension de textes de spécialité, mais en déplaçant le locus de contrôle vers les apprenants. Les apprenants devaient lire, comprendre et résumer leurs articles de semaine en semaine, en faisant un lien avec les articles vus auparavant (ciblant ainsi les fils conducteurs (« *threads* ») et transitions (« *transitions* ») de Grabe et Stoller (Grabe et Stoller 83-84). Ils étaient ainsi amenés à souligner le vocabulaire rencontré dans les textes.
- 26 Malgré l'échafaudage méthodologique mis en place, à travers ce travail indépendant, les apprenants ont eu l'occasion d'identifier leurs besoins linguistiques et de choisir leurs propres stratégies pour mieux y répondre. Le travail de l'enseignante pendant cette étape dite individuelle a été d'aider si besoin avec le choix de l'article, avec l'organisation du travail, avec la gestion de ressources (en donnant des références ou des pistes de réflexion). Pendant le semestre, les étudiants avaient la possibilité (s'ils s'en saisissaient) de devenir des spécialistes de leurs propres contenus dans la langue cible. L'enseignante a ainsi changé de posture pour devenir à la fois apprenante (de certains contenus de spécialité) et organisatrice / accompagnatrice, tout en proposant du soutien linguistique et cognitif pour la réalisation des projets. La tâche finale consistait à écrire un texte argumentatif, en s'appuyant sur les différents supports trouvés, choisis et étudiés pendant le semestre. Les heures en cours qui n'étaient pas dédiées au projet s'articulaient autour du développement des compétences pragmatiques en anglais écrit (rédiger une problématique, une introduction ou une conclusion, faire la révision des textes en binôme, etc.)
- 27 Dans le but de bien comprendre les effets de ce projet du second semestre, nous avons recolté plusieurs types de données. À l'issue du dernier cours, nous avons eu recours à un second questionnaire anonyme, entièrement administré en ligne (Q2). La collecte des réponses s'est faite pendant une période de deux semaines. Le questionnaire (voir annexe) cherchait à cerner les éléments suivants :
- les perceptions des apprenants concernant les points forts et points faibles du cours ;
 - leurs estimations de progrès en anglais pendant le semestre ;

- leurs perceptions de leurs autres apprentissages (par exemple disciplinaires) pendant le semestre ;
- 28 - leur semestre préféré.
- 29 Il a aussi été demandé aux étudiants de proposer un retour réflexif (RR) par écrit sur leurs expériences à la fin du projet. Nous en avons récolté 45 pour 52 étudiants (87 %) ; ils ont été anonymés pour l'analyse. Les apprenants avaient été encouragés à rédiger un paragraphe simple, qui rappelait leur projet final de semestre et expliquait leurs perceptions d'apprentissage global. La question posée était : « quelles connaissances avez-vous acquises pendant ce semestre ? ». Les écrits ont été triés selon les quatre catégories du « 4C Curriculum Framework » de Coyle (cité dans Coyle *et al.* « *Towards an Integrated* » 549-552) : le contenu, la communication, la cognition, et la culture⁵.
- 30 Afin de mieux comprendre le contexte de la faculté des sciences historiques, l'enregistrement et la transcription d'une réunion de l'équipe pédagogique d'une durée de 55 minutes a apporté des précisions sur les lignes directrices données aux enseignants de langue.

Résultats et discussions

Apprentissages langagiers entre le premier et second semestre

- 31 En réponse à la question « *Do you feel your English has improved after this class?* » (Q2), 39 sur 43 étudiants (90 %) déclarent une amélioration de leur niveau d'anglais, alors qu'au premier semestre seulement 16 étudiants (70 %) déclaraient que leur anglais s'était amélioré. Ceux du deuxième semestre citent davantage de domaines de progrès que ceux du premier : production orale et vocabulaire, mais aussi processus d'apprentissage (apprendre une langue par la lecture d'articles), méthodes de recherche (chercher et comprendre un article de presse), et compétences pragmatiques (notamment argumentation).
- 32 Ces réponses sont confirmées par 35 apprenants (78 %) dans les retours réflexifs (RR), où les remarques portent sur le vocabulaire, l'expression, l'interaction et le sentiment de confiance pendant l'expression orale.
- 33 Nous pouvons aussi constater que, parmi les 35 étudiants ayant répondu à la question « *choose only one word to describe your English after this semester* », seules 3 ont évoqué une absence de progrès (choisissant le mot « *same* ») pour décrire leurs niveaux d'anglais après le projet.
- 34 Même si la participation orale a été citée comme un attribut positif du cours tout au long de l'année, celle-ci tenait essentiellement aux interactions enseignante-apprenants au premier semestre. Le Q2⁶ témoigne de l'émergence de l'interaction orale ou d'échanges à l'oral entre apprenants cette fois :

Q2 6⁷ : « The oral expression is the main pillar of this course, it's really interesting and effective to exchange with each other ! »
- 35 Les observations de l'enseignante, partagées avec ses collègues pendant la réunion pédagogique, viennent compléter les impressions constatées par les étudiants, témoignant d'une augmentation de la communication spontanée, ainsi que d'une utilisation accrue de la langue cible pendant les heures de cours :

- 36 Échange 73 : « Every week for 20 minutes they were talking in English [...]. And I'd see them moving their hands and explaining their theme and using their vocabulary [...]. By the end of the semester because they had talked about it each class with a different person they were really knowledgeable about the subject, they were really fluid talking about it, they felt confident which was pretty good ».
- 37 Ces trois sources de données, quoique toutes subjectives, convergent pour indiquer une croissance des acquis et plus encore de l'autonomie langagière au cours du deuxième semestre par rapport au premier.

Apprentissages de contenu spécialisé (LSP)

- 38 Au vu des retours, nous avons aussi considéré le projet en autonomie également comme bénéfique aux apprentissages de contenus spécialisés (LSP). Au sein des RR, 42 étudiants (soit 93 % des écrits) ont mentionné avoir appris du contenu spécialisé. Une citation nous montre ces impressions au regard de l'archéologie :

RR 13 : « Thanks to this work, I was able to deepen my knowledge on techniques used in the study of the remains. The study of these forgeries allowed me to understand how science and technology were involved in archeology so I was able to ask myself questions about the possibility of the emergence of a form of more elaborate counterfeiting. I also discovered a lot of useful words and expressions in archeology ».

- 39 28 étudiants (65 %) ont aussi cité explicitement un apprentissage de la culture anglophone suite au projet. Ces nouveaux accès aux contenus disciplinaires et à la culture anglophone pourraient également être considérés comme des acquis de ce projet en autonomie.
- 40 Plusieurs étudiants ont découvert de nouvelles ressources (sites internet) qu'ils pouvaient intégrer dans leurs recherches disciplinaires et qui leur donnaient une nouvelle autonomie d'apprentissage. Un étudiant indique qu'il peut désormais consulter les « tweets » politiques en anglais sur les réseaux sociaux et mieux comprendre le point de vue professionnel d'un interlocuteur natif d'un pays anglophone (RR 45).
- 41 En termes d'autonomie procédurale (Stefanou *et al.* 100) et plus particulièrement du développement des compétences informationnelles et méthodologiques (Albero « L'autoformation dans les dispositifs » 147), le retour réflexif suivant est typique :
- RR 16 : « This thesis helped me to find the learning way, I memorize the words (normal or professional), the expression, and I also watch the art news, receive the new information. This research is important for my future orientation ».
- 42 D'autres apprenants ont aussi indiqué que le projet a pu leur ouvrir des perspectives professionnelles. L'exemple de RR 2 est particulièrement marqué :
- RR 2 : « Moreover, three weeks ago, I did not know what I could do of my life. I mean, there is a lot of Master and it's hard to choose one. But while I was writing this paper, I realized I could be a journalist. I don't know if I'm able to do it, but I'm going to try ».
- 43 À la lumière de ces déclarations, nous pouvons affirmer que ce projet en autonomie a donné l'occasion aux étudiants de se préparer, à leur manière, à une pratique de l'anglais dans un contexte professionnel futur.

Autres apprentissages

- 44 Le cours du second semestre semble avoir promu un apprentissage de la communication en langue anglaise ainsi qu'un apprentissage du contenu disciplinaire de ces étudiants. Une différence importante peut être soulignée entre le premier et le second semestre. En effet, au premier semestre, tout apprentissage du contenu spécialisé a pu être vu comme un apprentissage incident, lorsque le choix de l'enseignant tombait sur les sujets de prédilection de tel ou tel étudiant. Au second semestre, ces apprentissages ne sont plus incidents, mais délibérés. Le choix du contenu spécialisé et individualisé permet de surcroît une autonomie langagière renforcée : les étudiants estiment s'engager dans une communication plus spontanée et une utilisation du langage contextualisée plus pertinente, en lien avec leur contenu spécialisé, à l'instar de RR 20 :

« I think that talking with an other person about our subject is enriching because when we talk we can explain and precise our topic and we can learn new vocabulary ».

- 45 Le centre d'intérêt du projet est devenu la communication des idées complexes autour du sujet choisi.

Évolutions dans la manière d'apprendre

- 46 Nous avons vu jusqu'ici en quoi l'introduction de l'autonomie semble avoir eu des conséquences sur le contenu appris du moins dans les représentations des étudiants et de l'enseignante concernée. Dans cette section, nous relevons comment elle semble avoir également influencé l'autonomie d'apprentissage, en lien avec l'autonomie langagière (Rivens-Mompean et Eisenbeis 225). Le regroupement par thème des réponses aux deux questionnaires de fin de semestre (Q1, Q2) fait ressortir un certain nombre de différences :

Question : Quel est le point fort du semestre ?	
Semestre 1	Semestre 2
Ambiance pendant le cours (18)	Participation/Interaction à l'oral (28)
<i>Profil de l'enseignante (10)</i>	Ambiance pendant le cours (18)
<i>Sujets (9)</i>	Projet (11)
Participation à l'oral (8)	Autonomie (8)
<i>Organisation du cours (4)</i>	Autres activités (5)

Tableau 1 : Les points forts du premier et second semestre.

- 47 Alors que l'ambiance de la classe et la participation à l'oral ont été appréciées au cours des deux semestres, les éléments en italiques du premier semestre relèvent davantage d'éléments dépendants de l'enseignante (les sujets, l'organisation du cours, sa personne), tandis que ceux du second semestre concernent davantage des éléments pouvant être déterminés par l'apprenant lui-même (le projet, l'autonomie, d'autres activités). Cette comparaison de réponses laisse supposer que les étudiants perçoivent leur cours moins

sous l'angle de l'enseignement et plus sous celui de l'apprentissage. Il s'agirait, dans les termes d'Albero (« L'autoformation en contexte ») d'un changement de paradigme. De surcroît, même si certains étudiants au second semestre ont cité des atouts de l'enseignante (« américaine », « native », « dynamique » ou « intéressante ») en tant qu'éléments qu'ils avaient appréciés, celle-ci est perçue en tant que ressource et non pas en tant que directrice ou organisatrice du cours, comme le montre le commentaire ci-dessous :

Q2 7 : « It's a new way to learn English that I met this year, with a good & dynamic teacher ».

- 48 Le centre d'attention de l'apprenant est l'apprentissage et non plus l'enseignante.
- 49 L'introduction de l'autonomie dans le cours, semble donc avoir eu des répercussions sur la perception de l'enseignante (appréciée pour son rôle socio-affectif plutôt que son aspect « transmission de savoirs ») et sur la perception de l'apprentissage : ce n'est plus un cours « centré sur l'enseignement » ; c'est l'apprenant lui-même qui prend une place plus centrale avec son projet, sa participation et ses autres activités. Ces réponses nous permettent de postuler que l'apprentissage est devenu également plus actif, car les étudiants sont plus conscients de leur propre agentivité (Little « University language centres » 13), et moins concernés par celle de l'enseignante. L'ambiance du cours est restée un point fort cité à la fin des deux semestres, ceci nous indiquant que malgré d'autres changements, l'ambiance au sein d'un cours, promue à la fois par l'enseignante et les apprenants, reste un élément primordial dans la perception positive d'un cours de langue.
- 50 En répondant à la question « quel semestre avez-vous préféré et pourquoi ? », les apprenants nous montrent à quel point le second semestre semble avoir eu une influence importante sur leur plaisir d'apprendre et leur motivation en cours de langue. Trois étudiants ont préféré le premier semestre, car ils trouvaient le projet en autonomie « trop long », « trop dur » ou « ennuyeux ». À l'opposé, 27 étudiants ont préféré le second semestre en raison de la liberté apportée par le projet en autonomie. Souvent, ils ont manifesté leur intérêt à pouvoir choisir le contenu étudié. Plusieurs apprenants ont également cité le fait que cela mène à un investissement personnel plus important. Les étudiants expriment donc une attitude positive envers le cours, leurs projets, leurs choix, leurs propres organisations, leurs contenus étudiés et donc leurs apprentissages tout au long du semestre. Le commentaire qui suit sert à illustrer nos propos :

Q2 10 : « It was a lot more based on personal word and oral practice. The last evaluations (written and oral exams) were less stressful (we had time to work on it, and oral presentation was more 'casual'), that's why I felt more efficient and free to develop my ideas. I really improved my English ».

- 51 Plusieurs apprenants, comme RR 3, ont également remarqué le lien étroit qui existait entre leur sujet et leur motivation personnelle :

RR 3 : « I spent a lot of time for my researches and for writing this paper. I would not be able to do it if I did not really like it. I chose this theme - firearms in the USA - because I feel very strongly about this plight ».

- 52 Finalement, par le biais du projet, les apprenants pensent avoir changé leurs techniques et stratégies d'apprentissage en langue étrangère. Par exemple, RR 8 parle des stratégies de lecture et RR 12 et RR 15 citent l'influence de la régularité du travail sur l'aisance et le niveau d'anxiété.

- 53 Les RR des étudiants ont révélé le lien prégnant qui existe entre l'autonomie de choix, l'organisation du travail et le parcours individualisé de chacun. Ce fut par conséquent un deuxième semestre plein de sens pour la majorité d'entre eux. Contrairement aux cours d'anglais du premier semestre, la plupart des étudiants ont pu trouver une utilité à leur projet en autonomie, et ce en lien avec leur projet personnel et/ou professionnel. Ce choix a présenté un intérêt pour les apprenants pendant le semestre et a donc favorisé leur investissement dans le travail. Nous avons ainsi pu voir apparaître des états affectifs positifs (plaisir, sentiment d'utilité) chez les apprenants vis-à-vis de cette façon d'apprendre une langue.
- 54 Les RR, ainsi que les réflexions de l'enseignante, montrent que cette motivation accrue et cet affect positif ont parfois servi à faciliter ou tout du moins à encourager la persistance dans l'effort (Vallérand et Thill) à des moments d'apprentissage difficiles :
- RR 15 : « This research paper also gave me confidence in myself. I had a difficult subject that I wanted to change a lot of times because it was too hard for me. But finally I worked and I succeed to do something, even if it's not as well as I wanted ».
- 55 Nous faisons donc l'hypothèse de l'existence d'un lien entre autonomie, apprentissage de contenu spécialisé, apprentissage de la langue et motivation élevée.
- 56 Le fait de pouvoir expliquer et réfléchir aux apports de ce projet concernant leurs apprentissages en langue et en contenu disciplinaire montre également une sollicitation cognitive et métacognitive chez ces apprenants

Conclusion

- 57 Cette étude et les pratiques réflexives sur lesquelles elle s'appuie ont permis de mettre à jour une évolution importante dans le système d'enseignement / apprentissage de ces deux classes d'anglais en sciences historiques à l'université de Strasbourg. Malgré la petite échelle de notre étude, nous pouvons constater que la mise en place d'un projet autonomisant a rendu ces cours de langue plus interactifs, plus actifs et plus centrés sur les apprenants, tandis que le premier semestre était plutôt centré sur l'enseignante et ses choix pédagogiques, au moins dans la perception de ses participants. Nous avons vu apparaître chez les étudiants une impression plus importante de progrès en langue anglaise (interaction orale, communication spontanée, confiance en soi, vocabulaire, grammaire, compétences pragmatiques) en parallèle à un apprentissage du contenu spécialisé (concepts et culture). L'instauration du projet a aussi contribué à une spécialisation délibérée des apprenants intégrant un contenu historique, archéologique, artistique, culturel ou professionnel de leur choix. L'ouverture au travail autonome d'un cours autrement « traditionnel » a abouti à une pédagogie perçue comme individualisée, personnalisée et différenciée. Nous avons ainsi vu apparaître ou augmenter des représentations positives de l'apprentissage de contenus spécialisés et de l'utilisation de l'anglais en général. Le projet auto-dirigé a fourni des occasions plus nombreuses pour le développement de stratégies cognitives et métacognitives (méthodes de recherche, processus d'apprentissage, réflexions personnelles) en mettant au défi les apprenants, habitués à un cours de langue moins autonome que celui-ci. Le projet en autonomie s'est saisi d'un cours d'anglais général (avec des supports dits « spécialisés ») et l'a transformé en un cours plus intégré de contenu spécialisé et de langue. Les déclarations des étudiants vont dans le sens de Coyle *et al.* (« CLIL » 63), lorsqu'ils disent qu'une situation

communicative contextualisée dans un sujet de spécialisation peut mener à une interaction spontanée et naturelle faisant émerger un langage nouveau.

- 58 Avec l'intégration d'un contenu spécialisé, les étudiants attestent aussi d'une volonté plus élevée de communication en langue cible. Malgré leurs niveaux disparates, chaque étudiant indique avoir eu l'occasion de communiquer à son niveau. Ils confirment ainsi leur autonomisation langagière, dans le sens défini par Little (« University language centres »). Nous imaginons que cette perception d'amélioration peut également augmenter la confiance en soi et la motivation et ainsi donner envie de continuer à apprendre la langue. Nous suggérons de surcroît que les compétences acquises pendant le projet en autonomie sont des compétences nécessaires pour l'apprentissage d'une langue tout au long de la vie.
- 59 Malgré une absence de validation objective des acquis de nos apprenants pendant cette étude, nous sommes confiants que les représentations positives d'acquisitions linguistiques et de contenu, d'investissement et de motivation accrus démontrent que ce projet a eu un impact réel sur la démarche d'apprendre dans ce cours de langue. Selon les termes de Nancy-Combes, nous avons pu aboutir à une validation « sociale » de notre recherche-action, en nous basant sur la satisfaction et l'implication de nos apprenants.
- 60 Pour cette étude, le contexte institutionnel traditionnel où l'enseignante est chargée de faire un cours de langue avec comme support des matériaux (textes) spécialisés, perçu à l'origine comme une contrainte, a en fait laissé la place à une ingénierie pédagogique faisant la promotion de l'Emile sous forme d'un projet en autonomie. Pour une enseignante non-spécialiste du contenu disciplinaire et sans les ressources pour faire du « *true dual focus CLIL* » (vrai Emile à visée double, Taillefer « *CLIL* »), il semble important de permettre aux apprenants de s'épanouir dans la voie disciplinaire qu'ils ont choisie, en leur ouvrant le choix de leurs contenus, leurs moyens et leurs méthodes de travail (Holec).
- 61 Cette recherche-action aide à justifier des choix pédagogiques, une certaine philosophie de l'enseignement, ainsi que de la pratique d'une enseignante-vacataire dans le domaine de l'anglais de spécialité (ASP) et des Lansad. Ces résultats viennent conforter notre position que malgré de nombreuses contraintes, chaque enseignant et chaque apprenant est capable de créer les conditions propices à un apprentissage plus intégré de la langue et du contenu disciplinaire, sans pour autant que l'enseignant soit spécialiste de la discipline en question. Le (simple) fait d'offrir aux étudiants l'occasion d'accéder à une langue par l'intermédiaire d'un contenu spécialisé qui les intéresse permet un investissement fort dans l'apprentissage et ouvre la porte à des acquisitions significatives aussi bien sur le plan langagier que sur le plan disciplinaire.
- 62 Cibler la communication d'idées complexes et spécialisées mobilise l'intérêt, la motivation, l'affect positif et la communication naturelle pour faire de l'étudiant un utilisateur à part entière et non plus un simple apprenant de la langue.

BIBLIOGRAPHIE

- Albero, Brigitte. L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie. Éditions L'Harmattan, 2000.
- Albero, Brigitte. « L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. » Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur, dirigé par Imad Saleh et al., Laboratoire Paragraphe, 2003, pp. 139-159, <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000270/document>, consulté le 23 février 2002.
- Barbot, Marie-Josée. Les auto-apprentissages. CLE international, 2000.
- Commission formation de la SAES. « Évolutions et enjeux des formations et de la recherche dans le secteur LANSAD. », 2011, saesfrance.org, sha.univ-poitiers.fr/saesfrance/spip.php?article262, consulté le 25 novembre 2015.
- Conseil de l'Europe. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Didier, 2000.
- Coyle, Do, et al. Towards an Integrated Curriculum – CLIL National Statement and Guidelines. The Languages Company, 2009.
- Coyle, Do, et al. CLIL Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press, 2010.
- Dalton-Puffer, Christiane, et Ute Smit. « Content and Language Integrated Learning: A Research Agenda. » Language Teaching, vol. 46 n° 4, 2013, pp. 545-559.
- Dam, Leni. 2013. « How to Engage Learners in Authentic Target Language Use - Examples From an Autonomy Classroom. » The Answer is Autonomy: Issues in Language Teaching and Learning, edited by Anja Burkert et al, IATEFL, 2013, pp. 76-94.
- Germain, Claude, et Joan Netten. « Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS. » Alsic, vol. 7, 2004, <http://alsic.revues.org/2280>
- Grabe, William, et Fredericka Stoller. « A Six T's Approach to Content-based Instruction. » The Content-Based Classroom: Perspectives on Integrating Language and Content, edited by Marguerite Ann Snow and Donna M. Brinton, Addison Wesley-Longman, 1997.
- Halimi, Suzy. « Apprendre les langues, apprendre le monde. ». Rapport présenté au ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative par le Comité stratégique présidé par Suzy Halimi, janvier 2012, http://cache.media.education.gouv.fr/file/02_Fevrier/91/5/Apprendre-les-langues-Apprendre-le-monde_206915.pdf, consulté le 11 septembre 2015.
- Holec, Henri. Autonomy and Foreign Language Learning. Pergamon, 1981.
- Hyland, Ken. « Specificity Revisited: How Far Should We Go Now? » English for Specific Purposes, vol. 21 n° 4, 2002, pp. 385-395.
- Little, David. Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems. vol. 1. Authentik Language Learning Resources Limited, 1991.

Little, David. « Learner autonomy as discourse. The role of the target language. » *The Answer is Autonomy: Issues in Language Teaching and Learning*, edited by Anja Burkert et al., IATEFL, 2013, pp. 14-25.

Little, David. « University language centres, self-access learning and learner autonomy. » *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, vol. 34, n°1, 2015, pp. 13-26, doi.org/10.4000/apliu.5008.

Mahani, Sepideh, et Arman Molki. « Enhancing the quality of teaching and learning through action research. » *Journal of College Teaching & Learning*, vol. 9, n° 3, pp. 209-215.

Marsh, David. « CLIL/Emile The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential. », *European Commission EACEA n° 2001 – 3406 / 001 – 001*, University of Jyväskylä, Finland, 2002, www.sukrzsa.sk/docs/clil-emile.pdf, consulté le 18 octobre 2016.

McNiff, Jean, et Jack Whitehead. *Action Research Principles and Practice*. Routledge, 2002.

Narcy-Combes, Jean-Paul. *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Ophrys, 2005.

Reinders, Hayo. « Towards a Classroom Pedagogy for Learner Autonomy: A Framework for Independent Learning Skills ». *The Australian Journal of Teacher Education*, vol. 35 n°5, 2010, pp. 40-55.

Rivens-Mompean, Annick, et Martine Eisenbeis. « Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation ? » *Les cahiers de l'Acedle*, vol. 6 n° 1, 2009, pp. 221-244.

Ryan, Richard M., et Edward L. Deci. « Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. » *Contemporary Educational Psychology*, vol. 25, 2000, pp. 54-67.

Santoro Franco, Maria Amélia, et Verbena Moreira de Sousa Lisita. « Action Research: Limits and Possibilities in Teacher Education. » *European Conference on Educational Research*, University of Crete, 22-25 septembre 2004, http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003707.htm, consulté le 18 octobre 2016.

Stefanou, Candice R., et al. « Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Teachers Encourage Student Decision Making and Ownership. » *Educational Psychologist*, vol. 39 n° 2, 2004, pp. 97-110.

Taillefer, Gail. « Enseigner une matière disciplinaire en langue étrangère dans le contexte français des sciences sociales : défi, observations et implications. » *ASp*, n° 45-46, 2004, pp. 111-126.

Taillefer, Gail. « CLIL in Higher Education: The (Perfect?) Crossroads of ESP and Didactic Reflection ». *ASp*, n° 63, pp. 31-53.

Taillefer, Gail, et Nicole Décuré. *Emile : L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère – avantages, risques, défis. Les Après-midi de LAIRDIL*, vol. 15, 2009.

Toffoli, Denyze. « Attachment Theory: Snsights into Student Postures in Autonomous Language Learning. » *New Directions in Language Learning Psychology*, edited by Christina Gkonou et al., Springer, 2016.

Truchot, Claude. « L'enseignement supérieur en anglais véhiculaire : la qualité en question. » *Diploweb La revue géopolitique online*, 2010, diplomweb.com, diplomweb.com/L-enseignement-superieur-en.html, consulté le 25 novembre 2015.

Vallérand, Robert J., et Edgar, E. Thill. *Introduction à la psychologie de la motivation*. Éditions Études Vivantes, 1993.

Van der Yeught, Michel. « Éditorial. », *ASp*, n° 57, 2010, pp. 1-10.

Van der Yeught, Michel. « Développer les langues de spécialité dans le secteur LANSAD. Scénarios possibles et parcours recommandé pour contribuer à la professionnalisation des formations. » *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, vol. 33, n° 1, 2014, pp. 12-32.

Whyte, Shona. « Teaching ESP: A Task-based Framework for French Graduate Courses. » *ASp*, n° 63, 2013, pp. 5-30, <http://doi.org/10.4000/asp.3280>.

ANNEXES

Annexe 1

Questionnaire du premier semestre (Q1)

1. Quels sont les points forts du cours ?
2. Quels sont, selon vous, les aspects du cours à améliorer ?
3. Do you feel your English has improved after this class? How? If not, why not ?

Annexe 2

Questionnaire du second semestre (Q2)

Suivez-vous ce cours pour la première fois ?

oui non

Vous assistez régulièrement aux cours

0 1 2 3 4 5 sans avis

Vous utilisez de la documentation complémentaire pour travailler ce cours

0 1 2 3 4 5 sans avis

Combien d'heures hebdomadaires consacrez-vous à l'étude du cours ?

0 - 2h 2 - 4h 4 - 6h 6 - 8h > 8h

Les objectifs du cours sont bien définis

0 1 2 3 4 5 sans avis

Le cours est bien structuré

0 1 2 3 4 5 sans avis

Les notions importantes sont suffisamment développées

0 1 2 3 4 5 sans avis

Votre réflexion a été stimulée

0 1 2 3 4 5 sans avis

Il y a suffisamment d'illustrations (exemples, cas, expériences, etc.)

0 1 2 3 4 5 sans avis

L'enseignant est suffisamment disponible pour répondre à vos questions

0 1 2 3 4 5 sans avis

Vos connaissances préalables sont suffisantes pour suivre ce cours

0 1 2 3 4 5 sans avis

Globalement, ce cours vous apprend beaucoup

0 1 2 3 4 5 sans avis

Le cours est présenté de façon intéressante

0 1 2 3 4 5 sans avis

L'expression orale de l'enseignant est bonne (clarté, élocution, volume de la voix, ton, débit)

0 1 2 3 4 5 sans avis

Les supports de cours (écriture au tableau, transparents, diapos, films, etc.) sont de bonne qualité

0 1 2 3 4 5 sans avis

Les supports de cours (écriture au tableau, transparents, diapos...) sont utilisés de façon appropriée

0 1 2 3 4 5 sans avis

Le cours est bien documenté

0 1 2 3 4 5 sans avis

Vous vous sentez préparés aux évaluations (connaissances, savoir-faire, etc.)

0 1 2 3 4 5 sans avis

Les modalités d'évaluation vous ont été présentées

0 1 2 3 4 5 sans avis

Globalement, vous avez apprécié cet enseignement

0 1 2 3 4 5 sans avis

Quels sont les points forts du cours ?

Quels sont, selon vous, les aspects du cours à améliorer

Remarques, précisions et suggestions complémentaires :

Do you feel your English has improved after this class? How? If not, why not ?

Has the way you learn language changed? If so, how? If not, why not ?

If you could choose only one word to describe this class, what would it be ?

If you could use only one word to describe your English after this semester, what would it be ?

If you could choose only one word to define your learning after this semester, what would it be ?

If you were with me for the 1st semester, what would you say the difference was between the two different types of semester works ?

If you were with me for the 1st semester, which semester did you prefer and why ?

NOTES

1. Notre traduction pour « *CLIL can be seen as a foreign language enrichment measure packaged into content teaching.* »

2. Taillefer (« *CLIL* ») propose un continuum de *CLIL* à cinq jalons, du « *non-CLIL* » (absence totale ou seulement incidente de collaboration entre les matières « langues » et les DNL) au « *true dual focus CLIL* » (où les objectifs de contenu et de langue sont abordés par une équipe de spécialistes de la langue et de la discipline qui collaborent de près), en passant par le *pre-CLIL*, le *partial CLIL* et l'*adjunct-CLIL* (37).

3. L'Université de Strasbourg propose à ses enseignants un questionnaire type d'évaluation des enseignements dont les questions, en français, portent sur les modes de présentation, le contenu du cours et la satisfaction de l'étudiant. Nous avons complété ce questionnaire avec des questions, en anglais, concernant la progression et les processus d'apprentissage de la langue des participants.

4. Pensez-vous que votre anglais s'est amélioré après ce cours ? Comment ? Si non, pourquoi ?

5. *content, communication, cognition and culture*

6. Pour chaque analyse ci-dessous, plusieurs citations ont été relevées dans les documents. Nous n'en présentons qu'une seule afin de garder un propos clair et concis.

7. « Q2 X » indique le deuxième questionnaire et le numéro d'anonymat d'un étudiant (ici 6). « Échange X » renvoi à la numérotation d'une interaction pendant la réunion de l'équipe pédagogique. « RR X » désigne le numéro d'anonymat d'un retour réflexif.

RÉSUMÉS

Eu égard de la demande d'une professionnalisation croissante des étudiants apprenant l'anglais, l'étude présentée a voulu analyser les effets d'une pédagogie de projet auto-dirigée en tant que moyen d'intégration de la langue de spécialité (LSP) pour un public Lansad. Cet article fait état d'une recherche-action dont l'objectif était de s'appuyer sur différents vecteurs de l'autonomie pour s'approcher de la langue de spécialité dans deux cours d'anglais, de niveau licence, en faculté des sciences historiques à l'université de Strasbourg. Les résultats, bien que s'appuyant exclusivement sur les représentations des étudiants et de leur enseignante, indiquent une évolution dans les apprentissages langagiers, notamment en termes de production communicative, de contenus spécialisés (LSP) liés au domaine d'études des étudiants, de leur autonomie langagière et de leur autonomie d'apprentissage.

With an increasing demand to professionalize students in the learning of English, the study presented sought to analyse the effects of self-directed project work as a pedagogical solution to English for History students. Within an action research framework, an autonomous learning project was implemented and evaluated as a means of focusing on English for Specific Purposes (ESP) at the Faculty of Historic Sciences at the University of Strasbourg. The results, while based exclusively on student and teacher representations, bring to light significant changes in language acquisition, especially in terms of communicative output, specialised content (ESP) related to students' area of study, language autonomy and learning autonomy.

INDEX

Mots-clés : anglais de spécialité, autonomie de l'apprenant, autonomisation, langues pour spécialistes d'autres disciplines (Lansad), pratique réflexive, recherche-action

AUTEURS

DENYZE TOFFOLI

Denyze Toffoli est maître de conférences en didactique des langues (anglais / français) à l'université de Strasbourg. Elle est Directrice du nouveau « pôle LanSAD », qui regroupe la majorité des enseignements LanSAD. Elle est membre de l'EA 1339 Linguistique, langues, parole (LiLPa). Ses intérêts de recherche portent sur les dispositifs de formation, la psycholinguistique (affect, motivation, attachement et autonomie), les représentations des enseignants et les

apprentissages informels.
dtoffoli@unistra.fr

LAUREN SPERANZA

Lauren Speranza est chargée d'enseignement d'anglais en LanSAD à l'université de Strasbourg. Elle est diplômée de la *Lynch School of Education* de Boston College et titulaire d'un Master en sciences de l'éducation et d'un Master en didactique des langues de l'université de Strasbourg. Durant son premier Master, elle s'est intéressée à l'ingénierie de la formation en entreprise. Son deuxième mémoire porte sur la question de l'autonomie d'apprentissage en cours de langue.
speranza@unistra.fr

Denyze Toffoli

University students' plurilingual profiles in a French frontier city: Similarities and differences between more and less plurilingual students

Abstract: Plurilingualism has been targeted as an objective of the European Commission and its deployment is naturally thought to originate in the education sector. A recent study of the Commission (2012) has pointed to the poor results of French schooling with regard to foreign language instruction, but few quantitative studies have looked specifically at student perceptions of foreign language instruction at university. The University of Strasbourg is less than ten kilometres from Germany and only some 140km from Switzerland. Various international agreements provide room for cooperation between the three countries. Nearly 20% of Strasbourg's student population is foreign (mostly European, but also African and Asian, with a small representation from both North and South America). Twenty-three different languages are offered for study, 18 to degree level. The recent (2009) merger of what were previously three local universities and a certain number of schools and institutes provides a background of both varying requirements and diverse pedagogical practices with regard to language acquisition. As a prelude to the implementation of new language policies, a survey of 1400 students, representative of all faculties and schools, was conducted in April 2014, to determine students' positions on languages and language learning. Students' plurilingual profiles, attitudes and language learning preferences were probed. Results include a quantification and identification of languages spoken and comparative studies of more and less plurilingual students concerning language learning skills, representations and preferences, as well as engagement in international mobility. Conclusions suggest policy adaptations as means for promoting and valorising plurilingual skills within the university community.

Keywords: plurilingual profiles, learning preferences, student self-image, language policies, teaching policies

DOI 10.1515/cercles-2015-0002

Denyze Toffoli, University of Strasbourg, 22 rue René Descartes, 67084 Strasbourg cedex, France, E-mail: dtoffoli@unistra.fr

1 Introduction

The *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) defines plurilingual and pluricultural competence as

the ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social agent has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures. This is not seen as the superposition or juxtaposition of distinct competences, but rather as the existence of a complex or even composite competence on which the user may draw (Council of Europe 2001: 168).

This definition of plurilingualism resonates with Claire Kramsch's (2009) concept of "the multilingual subject", who, although she has chosen the term "multilingual" over "plurilingual", is describing an individual whose linguistic repertoire and relation to language(s) are not necessarily determined by geopolitical context.

Stephen May (2014) and contributors to *The multilingual turn* (Lourdes Ortega, David Bloch, Ofelia García and others) criticize the historically monolingual position of researchers in applied linguistics, a position which idealizes the voice of the native speaker and creates uses such as *interlanguage* and *fossilization* to explain phenomena that are seen as departures from this norm. In a context where a growing consensus of researchers regards language learning as a complex process, both epistemologically and empirically (Larsen-Freeman & Cameron 2008; de Bot et al. 2007), many applied linguists challenge the monolingual paradigm. Notions such as *linguaging* (Maturana & Varela 1998 and Becker 1988, cited by García & Wei 2013) and *translanguaging* (García & Wei 2013) contribute to the elaboration of a new, multi/plurilingual framework.

Linguaging is essentially the construction of language through the integration of the linguistic code, the individual and social contexts. *Translanguaging* involves this type of language creation as practiced by plurilingual individuals and communities, "as well as the pedagogical approaches that use those complex practices" (García & Wei 2013: 15). The complex development of language competence recognises partial skills emerging differentially in individual learners, in a constantly but irregularly changing context, both influencing and being influenced by innumerable factors, including other languages and people(s) (Larsen-Freeman & Cameron 2008). As we are exposed to other languages, other people, other cultures, we are more likely to nurture interest than fears, thus increasing mutual understanding and limiting mistrust (Kramsch 2009). This is the basis of the Council of Europe's language policy (Council of Europe 2001).

In line with the monolingual image of speakers of different languages portrayed in school textbooks and carried through the secondary school system (Castellotti & Moore 2002), young French adults arriving at university are generally perceived as monolingual, having added a few notions of other languages to their scholastic baggage, but having few plurilingual skills. This perception/denigration/self-denigration is reinforced by some serious studies, such as the *First European Survey on Language Competences* (European Commission 2012), which relegates 15-year-old (end of middle-school) French students to last place in terms of second language competence in virtually all skills areas. Students arrive at university with a reputation for being “bad at languages” (Poteaux 2012) and far from attaining the European targets of two foreign languages at B2 level.

This perception is accompanied by representations of these students as lacking in autonomy. Bézille (2002) argues that the conditioning they receive at school consigns students to passive and receptive modes of learning, which prevent them from taking charge of their own learning. This is reinforced by educational traditions which place more value on transmissive teaching than exploratory and experiential learning.

To recapitulate: in a European context where plurilingual skills are valorised and targeted at supra-national levels, for both pragmatic and ideological reasons, prevalent representations of French university students portray linguistically impoverished learners who lack the autonomy necessary to make significant progress in this area. This article reports on a study undertaken to confront these stereotypes with students’ own perceptions of their language skills, language learning practices and autonomy.

2 Context of the study

One of the oldest European universities, the University of Strasbourg’s geographical location in Alsace has meant an agitated history, alternating between German and French nationality, torn between Catholic and Lutheran influences. Recent history saw a separation of the University into three distinct entities in 1971, following the student upheavals of 1968. Twenty years later, in 1991, an experimental “European University Pole” anticipated the reunification of the three local universities into the present University of Strasbourg in 2009. This recent merger has made Strasbourg into one of the largest French universities, attracting some 45,000 students in 2014 and employing over 4700 faculty and staff.

Geographically and demographically Strasbourg is near both Germany and Switzerland, bordering on the former and less than a two-hour drive from the latter.

The University of Strasbourg is also a member of *EUCOR, l'Université du Rhin supérieur* (University of the Upper Rhine), which provides international degrees in partnership with the *Université de Haute-Alsace* (Mulhouse) and the German and Swiss universities of Fribourg, Basel and Karlsruhe. Linguistically, with 23 languages offered for study, Strasbourg officially teaches more languages than any other French university. Eighteen of these languages are taught to degree level.

All students arriving at the University of Strasbourg from secondary school anywhere in France, have studied at least two foreign languages during the course of their education, the first (often, but not necessarily English) for seven years and the second for five. They are supposed to have attained B2 in their first and B1 in their second by the end of secondary schooling, as defined by the National Education objectives (MEN 2009). Many language instructors at university intuitively feel that entering students do not have the expected B2 level, and this would appear to be confirmed by B2 certification testing during the course of their degree, in which some 50% of candidates do not achieve the required results (Olive & Socha n.d.). For university entrance, certification of language proficiency is not required and no language testing is carried out.

Language policy for non-specialist language students at the University of Strasbourg is directly related to the policies that existed in the three previous universities. Those from the former scientific university are the most coherent and rigorous, those from the former law and economics university are the least formalised, and those from the former arts and languages university are the most traditional. Over the last ten years, numerous meetings, studies and projects have been instigated with the aim of providing coherent, institution-wide language policies and provision. In January 2014 two project leaders were nominated to propose a re-organisation of language instruction for “specialists in non-language disciplines” (*langues pour spécialistes d'autres disciplines* or *lansad*, in French, perhaps best translated into English as institution-wide language provision or IWL [Morley et al. 2013]). While various studies had been carried out to look at the similarities and differences in instructional design and pedagogical approaches, or to compare resources and organisational policies, the students themselves had never been formally questioned as to their own perceptions of language learning at university.

The survey detailed below thus sought to answer the following research questions:

- What are the plurilingual profiles of University of Strasbourg students?
- Do these profiles influence the perception students have of their language learning at the university?
- And if so, in what ways?

3 Methodology

In spring 2014 a detailed questionnaire was created by a researcher in applied linguistics, assisted by three master's-level research assistants and a researcher in sociology.¹ The survey targeted the opinions of these “non-specialist” students regarding their language learning at the university. Questions underwent several revisions, following consultations with concerned bodies and preliminary tests to validate question formulation and comprehension by prospective students. In spite of these precautions, we have of course discovered in retrospect questions that should have been asked but weren't and others that could have been better formulated.

The final version of the questionnaire is divided into five parts: “My Profile”, “Languages that I know”, “My language learning at the University of Strasbourg”, “What I think about my language learning at the University of Strasbourg”, and “What I think about my language learning in general”. The questionnaire was administered on-line using *Limesurvey* during the last two weeks of April. Students were solicited on a volunteer basis, with an e-mail from their Dean or their language instructors at the university. In 120 cases, paper copies of the questionnaire were given to students at the end of a language class and collected upon completion, as no easily accessible e-mailing lists were available. Their responses were entered into *Limesurvey* by the research assistants. Statistics were treated using the application *Sphinx*. In all 1446 responses were gathered, representing about 3% of the 45,000-strong student body; 1181 of these were complete (all questions were answered), the remaining 246 being returned only partially completed. The sample population reflects the demographics of the student body, although it is not strictly representative: predominantly undergraduate (80% of participants, compared to 60% in the university), female (63%, compared to 57%), and of French nationality (85%, compared to 80%). The disciplines represented are shown in Table 1.

¹ Sincere and deepest thanks to Dominique Dujardin (research engineer), Mónica Fierro-Porto, and Fatima Hamade for their help, especially in the statistical treatment of the data. Special thanks to Samah El Khatib for her tenacity in the face of challenge, her participation in the study, and her contribution to the treatment and presentation of the results.

Table 1: Disciplines of study.

Law	16,6%
Sciences and technology	29,7%
Medicine and Health Sciences	15,4%
Human and Social Sciences	19,4%
Art, Literature, Languages	13,1%

4 Results

Despite the predominance of French nationals among our respondents, 75 different native languages were reported, the most common of these being French and Alsatian, with high representations of Turkish and Arabic, followed by Spanish, German, and, practically on a par at just over 1%, English, Chinese (although this includes diverse Chinese dialects), Russian and Portuguese (see Table 2). Other languages account for 7.9% of responses, 47 of these (among them Dutch, Norwegian, Kurdish, Hebrew, Serbian, Thai, Picard, Wolof, Occitan, Berber, Lingala, Zazaki and Dioula) being cited by only one person. The number of languages reported exceeds the number of respondents because 14.5% of respondents named two (or more) languages as their mother tongue. The greatest number of these “bilingual natives” were Franco-Alsatian, accounting for

Table 2: Native languages.

L1	No. of speakers	%
French	1205	83.3%
Other	115	7.9%
No response	111	7.7%
Alsatian	85	5.9%
Turkish	49	3.4%
Arabic	47	3.3%
Spanish	30	2.1%
German	26	1.8%
English	17	1.2%
Chinese (various)	16	1.1%
Russian	16	1.1%
Portuguese	16	1.1%
Luxembourger	15	1.0%
Total respondents	1446	
Total responses	1636	

5.5% of the respondents, followed by Franco-Arabic (2.1%), Franco-Turkish (1.2%) and Franco-German (1%).

The languages students had studied at school reflected the foreign language offer in French schools, with English in first place (90%), followed by German and Spanish. The specific numbers however – German in a strong second place at 67% and Spanish in third at 29% – represent an inversion of the national norm for second and third foreign languages. This undoubtedly reflects the importance of German in the frontier region of Alsace. Interestingly French was cited by almost 1% of the sample group as a foreign language they had studied at school. We assume that they were foreign or immigrant students who had received special instruction in French, although it may reflect a misunderstanding of the question. One question specifically concerned “the language of schooling”, and interestingly only 24 respondents (2%) gave a language different from their mother tongue. This may be because they felt they had already responded to this question in citing a second native language. While all students reported that they had studied at least two foreign languages over the course of their secondary education, the majority were only studying one foreign language at university, although nearly a third were studying two or more and 186 (15%) said that they were studying three or four foreign languages at university. All of the languages offered officially for study at the University of Strasbourg had attracted students from among those answering the questionnaire. In fact, respondents reported studying 28 different languages, although only 23 are part of the official offer. I shall return to this point in the analysis and discussion section.

Students were asked to evaluate their own skills in the different foreign languages they speak using a simple, intuitive, Likert-type scale. In Table 3 the most frequent self-assessment for first, second, third and fourth foreign languages is printed in bold. Clearly, one student’s “quite good” may be the same as another’s “good” or even “very good”, but what interested us here was their self-image, given the alleged lack of skill in foreign languages mentioned in the introduction. In their first foreign language, nearly 80% of the 1224 respondents rated themselves “quite good” or better. This positive self-image erodes significantly for the second foreign language, where fewer students self-evaluate in the “good” categories and more in the “not good”. Although this overall trend continues for each successive language, we do find more “very good” evaluations for languages 3 and 4, than for language 2. We also find that while a majority of second and third FL learners assessed their ability as “not very good”, the fourth FL majority assessed themselves as “quite good”.

The information collected about students’ perception of their foreign language skill was used to identify two sub-groups of plurilingual competence. The

Table 3: Self-assessment of foreign language skills.

Foreign language self-assessment	Bad	Not very good	Quite good	Good	Very good	Total responses
	%	%	%	%	%	
1st FL	3.1	17.8	28.1	34.2	16.7	1224
2nd FL	9.9	30.9	30.5	21.2	7.4	514
3rd FL	15.1	31.7	25.8	17.2	10.2	186
4th FL	22.6	25.8	29.0	9.7	12.9	62

first group comprises students learning only one foreign language, while the second comprises those learning four foreign languages. The answers of the two groups to various other questions were then compared, despite the difference in size of the two groups (932 vs 62), with a view to establishing correlations between more and less plurilingual profiles and other criteria. We first explored their representations of language learning itself, asking them to rate a number of popular conceptions of what proficiency entails (Table 4). Both groups gave the highest ranking to the ability to communicate and the second highest to having a large vocabulary. In both groups, listening comes in fourth place, right before, or on a par with learning grammar. However, the two groups differ in the importance they attach to language learning as a means of discovering a foreign culture. Those students learning four languages, the “more plurilingual” group, placed language learning as a means of discovering a new culture in second place, 30% of them (19 students) choosing this definition of language learning, whereas in the “less plurilingual” group, the cultural dimension was ranked in seventh place, with only 7% of students choosing it (65 respondents).

Table 4: Representations of language learning.

Learning a language involves ...	1 FL learners			4 FL learners		
	No.	%	Rank	Rank	No.	%
No response	255	27.4%	2	5	8	12.9%
Mastering the grammar	104	11.2%	5	4	9	14.5%
Having a large vocabulary	231	24.8%	3	3	13	21.0%
Being able to communicate	576	61.8%	1	1	45	72.6%
Speaking without an accent	24	2.6%	8	7	4	6.5%
Knowing the culture of the language	65	7.0%	7	2	19	30.7%
Understanding everything you read	91	9.8%	6	6	6	9.7%
Understanding everything you hear	203	21.8%	4	4	9	14.5%
Total responses	932				62	

Further analysis indicates that the majority of the students learning four foreign languages were majoring in arts, literature or languages (35.5%) or in law, economy, management, political and social sciences (25.8%). On the other hand, most of the students learning only one foreign language were majoring in health sciences or sciences and technology (48.1%) (Table 5). This could well provide one explanation for the emphasis the “more plurilingual” group placed on the cultural aspect of language learning, as their studies were likely to raise awareness of cultural issues. However, it should be noted that these numbers are to be treated with some caution due to the relatively small sample size of the “more plurilingual” group.

Table 5: Correlations between disciplines of study and number of foreign languages being studied.

Discipline of study	1 FL learners		4 FL learners	
	No.	%	No.	%
No response	62	6.7%	5	8.1%
Law, economics, management, political and social sciences	152	16.3%	16	25.8%
Science and technology	280	30.0%	6	9.7%
Health sciences	169	18.1%	1	1.6%
Human and social sciences	198	21.2%	12	19.4%
Arts, literature, languages	71	7.6%	22	35.5%
Total responses	932	100.0%	62	100.0%

The survey also contained questions that focused on students’ preferences for different types of learning activities (Table 6). We asked them to check the activities that most help them to learn.

Table 6: Perceptions of activities that favour language learning.

The activities that most help me to learn	1 FL learners			4 FL learners		
	No.	%	Rank	Rank	No.	%
No response	222	23.8%			5	8.1%
Reading articles	441	47.3%	2	2	35	56.5%
Watching videos	476	51.1%	1	1	37	59.7%
Conversation workshops	343	36.8%	3	4	27	43.6%
Activities on the LMS	144	15.5%	6	6	10	16.1%
Speaking with other students	273	29.3%	5	3	29	46.8%
Speaking with the teacher	312	33.5%	4	4	27	43.6%
Using (text)books	115	12.3%	7	5	15	24.2%
Total responses	932				62	

In order to interpret these preferences, we grouped them into three categories:

1. Receptive skills (watching video and reading articles),
2. Interaction activities (conversation workshops and exchanges with peers or instructors),
3. Teacher-guided activities (material on the learning management system [LMS] and in textbooks).

The term “teacher-guided” designates activities designed and organised by language teaching specialists, not necessarily activities accomplished by students under instructors’ direct supervision or in their presence. According to the rankings established by counting the number of responses for each activity, both groups share similar attitudes to the three categories of activities: both groups tend to prefer learning with receptive activities (watching videos and reading articles), interaction activities rank second, and teacher-guided activities are felt to be the least helpful (see Table 6). This corroborates the results for the following question, whether or not students prefer to manage their own language learning (see Table 7).

Table 7: Attitude toward self-direction in language learning.

I like managing my own learning	1 FL learners		4 FL learners	
	No.	%	No.	%
No	219	36%	15	29.4%
Yes	388	64%	36	70.6%
Total responses	607	100%	51	100.0%

The high percentages (64% and 70.6%) of positive responses clearly indicate that most of these students not only felt comfortable with activities requiring autonomy and self-determination, but actually preferred taking charge of their own learning. This attitude may be related to the fact that approximately 55% of the participating students (803) were learning foreign languages in self-directed open-access centres where they were responsible for their own learning trajectories, including setting learning objectives, choosing subject matter and selecting materials.

Looking at the reasons selected by both groups to explain this preference for self-direction (Table 8), being able to make headway according to individual strengths came first, being able to work on subjects of their own choice came

Table 8: Reasons given for preferring self-directed learning.

I prefer to manage my own learning because ...	1 FL learners		4 FL learners	
	No.	%	No.	%
I can proceed according to my own strengths	272	70.5%	27	75.0%
I manage my time better	248	64.2%	21	58.3%
I can work on subjects that I like	272	70.5%	23	63.8%
It's more fun	126	32.6%	12	33.3%
Total responses	386		36	

second, and personal time management, which presumably includes progressing at one's own pace, came third. The aforementioned all took priority over the potentially "entertaining" aspects of self-directed learning.

As for the 234 students who preferred not to manage their own learning (only 16% of the total), the main reason cited is that they considered themselves in need of supervision and direction. In many ways, of course, needing supervision and direction are other ways of stating a preference for not managing one's own learning. Other reasons (in order, when the numbers for the two groups are taken together) include the perception that self-directed learning does not allow for progression, lack of time, lack of motivation, a preference for lectures, and not having the appropriate tools. In all cases, the results for the "4 FL" group may be regarded as anecdotal given that the number of students involved is between 4 and 9, that is, between 0.2% and 0.6% of all respondents.

Table 9: Reasons given for not preferring self-directed learning.

I prefer not to manage my own learning because ...	1 FL learners		4 FL learners	
	No.	%	No.	%
I need to be supervised	150	16.1%	9	14.5%
I need direction	89	9.6%	6	9.7%
I prefer lectures	61	6.6%	4	6.5%
I don't have the necessary tools	45	4.8%	5	8.1%
I'm not very motivated	66	7.1%	4	6.5%
I don't have the time	80	8.6%	5	8.1%
it's not a good way to make progress	88	9.4%	5	8.1%
Total responses	217		15	

Finally, we decided to compare the answers of these same two groups on the subject of study abroad. This yielded perhaps the largest differences between the

Table 10: Attitude towards study abroad.

I envisage studying abroad	1 FL learners		4 FL learners	
	No.	%	No.	%
No response	287	30.8%	9	14.5%
No	182	19.5%	6	9.7%
Yes	234	25.1%	25	40.3%
I don't know	197	21.1%	8	12.9%
I already have	14	1.5%	8	12.9%
I am a foreign student	18	1.9%	6	9.7%
Total responses	932	100.0%	62	100.0%

groups. As can be seen in Table 10, fully 15% more students were interested in study abroad in the “4 FL” group than in the “1 FL” group. The difference between those having already spent time abroad is also marked: almost 13% in the “4 FL” group, compared to only 1.5% in the “1 FL” group. Note that foreign students comprised 9.7% of the “4 FL” group but only 1.9% of the “1 FL” group. Once again, the small numbers in the “4 FL” group mean that these results must be treated with some caution, but the general trends are probably reliable.

5 Analysis and discussion

In this section I will first analyse the results presented above, relating them both to the framework of plurilingualism presented in the introduction and to the initial representations that were being challenged (poor results in languages, lack of autonomy, etc.). I will then attempt to associate these results with research in other areas, specifically work on out-of-classroom language learning (OCLL), online informal learning of English (OILE), and self-determination and autonomy constructs (notably learner control).

This study has provided some basic information about plurilingualism in the student population, concerning both the vast diversity of linguistic origins and the widespread and diverse interest in language learning. Some 250 students were studying languages that belong to the less widely used and less taught (LWULT) category. These include languages like Dutch, Italian, Turkish and Japanese, but exclude Arabic, Chinese, German, Spanish, French and English. I mentioned that students reported studying 28 different languages, although only 23 are officially on offer at the university. The “extra” languages are ones proposed by a multilingual open-access centre, which provides resources for

several languages not on official offer, on a non-credit basis. It would appear that French students, like their British counterparts, have an interest in languages beyond the purely “compulsory” (Britain has seen a significant increase in enrolment in optional language classes since the disappearance of compulsory language learning in secondary school; cf. Morley et al. 2013). Beyond this basic information, it appears that some of the insights gained into student interests and representations in this study may well be linked to students’ plurilingual profiles, that is to say, their learning of more (or fewer) languages.

As indicated above (Table 4), interest in culture and learning about culture as part of language learning was rated very differently by the “1 FL” and “4 FL” groups. The link established between the majors of both groups (Table 5) could be a point of departure for exploring this area further:

- Might there be less emphasis on cultural issues in science programmes?
- Are science, health and technology majors essentially studying English as a lingua franca (ELF) with more utilitarian objectives, and not for the sake of the cultural associations of the language?
- Do the students in the principal disciplines represented in the “4 FL group” have other things in common that might explain their interest in culture?

Most of the students in science and health disciplines are studying English, with a small proportion studying German. This is perhaps indicative of a perception in these fields (relayed by professionals) that English is the only foreign language required in order to have access to international research and attain international exposure professionally. This in turn may favour a utilitarian approach to the language, to the detriment of interest in wider cultural aspects.

It could be argued that law, economics, political sciences, literature and languages are all disciplines in which culture has an important place and in which national cultures influence the very content of the discipline. At the University of Strasbourg, languages in these majors are also predominantly taught in traditional classroom settings, under the direction of teachers who are themselves for the most part products of “language, literature, civilization” programmes of study. This background may cause them to put more emphasis on cultural elements in their course material. On the other hand, students’ interests in culture in the “4 FL group” might also be a consequence of their developing pluricultural identity and have nothing to do with the type of study they are pursuing. Our exploration of the data to date does not allow a more nuanced interpretation of this question, although presumably the introduction of information about students’ language levels, about the specific language centre in which they are studying their languages, or about their level of satisfaction concerning their language learning experience could also influence

this discrepancy between the two groups and would merit exploration in a further study.

Respondents' self-assessment of their language proficiency was included in the questionnaire (with the results given above in Table 3 and by asking students to supply their CEFR level for their first FL), but the results have so far been used only to create the two sub-groups. Looking more carefully at this data might also allow links to be established between learning increasing numbers of languages and more or less favourable self-assessment, or between the level achieved in the first FL and the number of other languages pursued later on, and so on.

The results presented above regarding the types of activities that students find most helpful for language learning also invite commentary. My own "teacher intuition" led me to expect that interaction activities would rate higher in these results, primarily because I expected that they would be perceived as being most relevant to "being able to communicate", which students ranked first as a definition of what language learning is (Table 4). It is also more difficult for students to practise interaction outside formal learning situations. The preference for receptive activities therefore came as a surprise. Does this suggest a certain lack of initiative, or seeking of comfort zones that require little effort? Further exploration and correlation with aspects such as language level might reveal that proficiency is also a reason for preferring certain activities. Research such as that of Mercer (2014) or Rubio (2014) into the L2 self indicates that questions of face, confidence, comfort with error-production etc. may also be important reasons for preferring receptive over interactive activities. Proficiency has been shown to play an important role in relation to these aspects of self and could be a determining factor here, in which case the preference for receptive activities is not an indication of lack of autonomy at all. It could, in fact, be considered representative of a superior degree of self-direction, in that it is the students themselves who decide where, when and how to watch videos or read articles, mostly choosing their own content as well. From this point of view, preference for receptive activities doesn't necessarily indicate a lack of autonomy: such activities are often cited by students as informal online learning activities they undertake outside formal learning (cf. Toffoli & Sockett 2010, 2015); they are also the types of activities which learners engage in when they use the open access centres (cf. Rivens Mompean 2013) where many of them are enrolled and where they choose their own learning material. Again, further exploration of the specific correlations between these preferences and the type of language centre where the learners are enrolled could reveal additional insights.

Because watching videos and reading are the principal activities cited in Table 6 as useful for learning, it might be tempting to interpret this as indicating

that the students concerned are motivated more by the entertaining aspect of these activities than by their learning potential, despite the wording of the question (“the activities which most *help* me learn languages”). Yet, when analysing the hierarchy they establish between reasons for preferring autonomy (Table 8), entertainment, or the “amusing” aspect of directing one’s own learning, comes in last place. Lagging behind the other criteria by over 30 percentage points, “fun” definitely seems to be a secondary consideration.

The questions concerning autonomy and self-direction in language learning were of particular interest, as most language provision at the University of Strasbourg takes place in self-access centres, which are regularly criticised by various internal bodies who advocate a return to “traditional” language teaching. Despite the fact that only 55% of the students who responded to this survey were learning language principally in self-access centres, fully 64% of them stated a preference for managing their own learning. While this may indicate that many students find they can manage their own learning within traditional pedagogical structures, it may also indicate the frustration of some students when they are faced with teacher-directed learning that they probably did not choose. The reasons for not assuming or not wanting to assume autonomous behaviour are well documented in the literature (cf. Candas 2009; Kannan & Miller 2009; Little 1991; Poteaux 2010) and include perceptions about the lack of ability to do so, lack of motivation, time or tools (which are often excuses), all of which appear in the results in Table 9. Interestingly, only 16% of respondents actually gave reasons for not wanting to manage their own learning. This may point to an important role for teachers in the preparation of adults capable of undertaking lifelong learning: the absolute necessity of fostering self-directed learning during the university years. While the research team had anticipated some correlation between degrees of plurilingualism and desire for self-direction in language learning, this hypothesis would appear to be unfounded, as the results for our “1 FL” and “4 FL” groups are very similar, both in preferences for self-direction and in the reasons given for those preferences (see Tables 7, 8, 9).

The final factor that was explored in terms of differences between students with different degrees of plurilingualism is the question of international mobility. As the results indicate (Table 10), more “4 FL” students not only express an interest in study abroad but have already experienced it. Whether mobility is a cause or a result of plurilingual skills and interests would appear to be a moot question, the relation between the two being fundamental within Europe but also worldwide. Relating this information back to the most represented disciplines in the two groups would indicate that health, science and technology students are much less involved in international mobility than their humanities, business and law counterparts.

6 Conclusions

While leaving room for more exploration, this initial study does give us a clearer picture of students' plurilingual profiles (languages of origin and languages being learnt), at least at the University of Strasbourg. Contrary to prevalent French stereotypes, the student population is linguistically diverse and quite plurilingual (all students having at least two languages), with skills that are self-assessed as “good” in their first foreign language.

The study provides evidence that “more plurilingual” students are likely to have different attitudes and approaches toward language learning than “less plurilingual” students, especially as concerns international mobility and the cultural dimension of language learning, perhaps due to their perception of the necessity of international mobility in a globalised workplace, but perhaps also linked to a perception in some fields that “English is sufficient”.

In line with other recent studies in OILE (Toffoli & Sockett 2010, 2015), the students participating in the survey also demonstrated an interest in learning tools that are directly and informally accessible, and in this they were probably strongly influenced by their internet culture. Against the stereotypical view that students lack autonomy, this study suggests that a vast majority of students have an interest in and desire for self-directed learning, in terms of content, activities and planning/time-management.

6.1 Influencing language policies?

These conclusions could invite revision of university language policies in several areas:

- taking into account plurilingual difference
 - by valorising plurilingual skills in some way (Duchêne & Heller 2012)
 - by constructing a curriculum based on plurilingual concepts (see below)
- increasing plurilingualism, with a view to increasing international mobility and global tolerance
 - by encouraging more students to study more diversified languages, especially in health, sciences and technology
- building on student preferences for language learning content and activities
 - by introducing stronger content and language integrated learning (CLIL) approaches (Taillefer 2013)

- by developing teaching approaches that take account of OILE and OCLL research findings
- maximising self-direction in language learning, thereby providing students with solid skills for lifelong learning.

One way of achieving these objectives might be to encourage language teachers to think not only about what and how to teach, but also about what students need to learn and how they prefer to learn, for example optimizing opportunities for interaction (speaking) in the organisation of language learning and including more topics that really interest students, for example those they have chosen as majors (developing CLIL), while perhaps also finding opportunities to introduce a cultural focus into some learning or allowing students to discover how different approaches to scientific phenomena may be culturally based.

The CEFR (Council of Europe 2001) provides a variety of curriculum scenarios for integrating several languages. These scenarios focus on the common base of language awareness and language learning strategies that can be introduced with a first foreign language and suggest differentiated and specific objectives and teaching approaches for second and third foreign languages (for example, more comprehension-based approaches, or job-specific/discipline-specific approaches). Such scenarios could be integrated into coordinated, coherent language policy decisions at university level.

Language teaching is still seen primarily in terms of mutual ignorance, if not strict separation; this view is reinforced by the institutional structure of most European education systems, which operate according to the principle of disciplinary compartmentalization (Castellotti & Moore 2002: 15).

Linguistic diversity is desirable on the basis of global understanding (Kramsch 2009), but also from the point of view of cognitive enrichment (Bialystok [2007] demonstrates, for example, how bilinguals experience some “protection” against Alzheimer’s disease and experience slower cognitive ageing than their unilingual counterparts). Universities thus have many reasons to promote plurilingualism, in a global strategy of educating future world citizens.

References

- Becker, Alton L. 1988. Language in particular: A lecture. *Linguistics in context: Connecting observation and understanding* 29. 17–35.
- Bézille, Hélène. 2002. Critique et autoformation: quelques repères historiques. *Pratiques de Formation/Analyses* 43. <http://biblio.recherche-action.fr/document.php?id=185&format=print> (accessed 15 October 2014).

- Bialystok, Ellen. 2007. Language acquisition and bilingualism: Consequences for a multilingual society. *Applied Psycholinguistics* 28(03). 393–397. doi:10.1017/S0142716407070208
- Candas, Peggy. 2009. *Analyse de pratiques d'étudiants dans un centre de ressources de langues: Indicateurs d'autonomie dans l'apprentissage*. (THESE). Strasbourg: Université de Strasbourg, PhD thesis.
- Castellotti, Véronique & Danièle Moore. 2002. Social representations of languages and teaching. In *Guide for the development of language education policies in Europe: From linguistic diversity to plurilingual education*, 1–28. Strasbourg: Council of Europe. <http://www.coe.int/t/DG4/linguistic/Source/CastellottiMooreEN.pdf> (accessed 29 December 2014).
- Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (accessed 3 September 2006).
- de Bot, Kees, Wander Lowie & Marjolijn Verspoor. 2007. A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition* 10(1). 7–21. doi:10.1017/S1366728906002732
- Duchêne, Alexandre & Monica Heller (eds.). 2012. *Language in late capitalism: Pride and profit*, vol. 1. New York: Routledge.
- European Commission. 2012. *First European survey on language competences: Final report*. Brussels: European Commission. http://ec.europa.eu/languages/escl/docs/en/final-report-escl_en.pdf (accessed 6 December 2012)
- García, Ofelia & Li Wei. 2013. *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Kannan, Jaya & John Laurence Miller. 2009. The positive role of negative emotions: Fear, anxiety, conflict and resistance as productive experiences in academic study and in the emergence of learner autonomy. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 20(2). 144–154.
- Kramsch, Claire. 2009. *The multilingual subject*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, Diane & Lynne Cameron. 2008. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Little, David 1991. *Learner Autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Maturana, Humberto & Francisco Varela. 1998. *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding*, revised edn. Boston, MA: Shambhala.
- May, Stephen (ed.). 2014. *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. New York & London: Routledge.
- MEN (Ministère de l'éducation nationale). 2009. Bulletin officiel spécial n° 2 du 19 février 2009. <http://www.education.gouv.fr/pid20873/special-n-2-du-19-fevrier-2009.html> (accessed 29 December 2014).
- Mercer, Sarah. 2014. The self from a complexity perspective. In Sarah Mercer & Marion Williams (eds.), *Multiple perspectives on the self in SLA*, 160–176. Bristol: Multilingual Matters.
- Morley, John, Caroline Campbell, Peter Howarth & Filippo Nereo. 2013. *UCML-AULC survey of institution-wide language provision in universities in the UK*. Heslington, York: The Higher Education Academy. https://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/detail/disciplines/Languages/Survey_of_institution_wide_language_provision (accessed 29 December 2014).
- Olive, Marie-Noëlle & Joanna Socha. 2014. *Bilan national CLES 2012-2013*. <http://www.certification-cles.fr/files/bilan2013.pdf> (accessed 31 December 2014).

- Poteaux, Nicole. 2010. Histoire d'une innovation et trajectoires d'acteurs. In Brigitte Albero & Nicole Poteaux (eds.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie: Une expérience d'autoformation à l'université*, 41–65. Paris: Editions de la MSH.
- Poteaux, Nicole. 2012. Autonomie et plurilinguisme: une même aventure? *Arena Romanistica Journal of Romance Studies* 11(?). 138–151.
- Rivens Mompean, Annick. 2013. *Le centre de ressources en langues: Vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Villeneuve d'Ascq: PU du Septentrion.
- Rubio, Fernando. 2014. Self-esteem and self-concept in foreign language learning. In Sarah Mercer & Marion Williams (eds.), *Multiple perspectives on the self in SLA*, 41–58. Bristol: Multilingual Matters.
- Taillefer, Gail. 2013. CLIL in higher education: The (perfect?) crossroads of ESP and didactic reflection. *ASP. La Revue Du GERAS* 63. 31–53. doi:10.4000/asp.3290
- Toffoli, Denyze & Geoff Sockett. 2010. How non-specialist students of English practice informal learning using Web 2.0 tools. *ASP. La Revue Du GERAS* 58. 125–144. doi:10.4000/asp.1851
- Toffoli, Denyze & Geoff Sockett. 2015. L'apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL), qu'est-ce que ça change pour les centres de langues? *Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité. Cahiers de l'Apliut* 44(1). <http://apliut.revues.org/> (accessed 3 January 2015)

Bionote

Denyze Toffoli

Denyze Toffoli is an associate professor in language didactics at the University of Strasbourg. She is interested in learner perspectives on language learning and how they can influence educational policies at university. From this perspective, she has published on OILE and individual differences (notably attachment and motivation).

Denyze Toffoli, Université de Strasbourg
et Geoff Sockett, Université Paris Descartes

L'apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL) : quelles conséquences pour les centres de ressources en langues ?

Mots-clés

AIAL, apprentissage des langues en dehors de la salle de cours, CRL

Résumé

Les étudiants du secteur Lansad en France sont souvent en contact avec l'anglais par le biais du visionnement de séries télévisées, d'écoute de musiques ou encore de réseautage social. Cet apprentissage informel de l'anglais semble être un phénomène majoritaire chez ce public (Toffoli & Sockett 2010) et se manifeste notamment par des gains en vocabulaire (Kusyk & Sockett 2012) et une utilisation accrue, dans certains travaux écrits, d'agglomérats de langage appris dans des contextes informels (Sockett 2014). Un rapport récent de la commission européenne (2012) confirme que le contact informel avec la langue joue un rôle primordial dans l'acquisition de celle-ci.

Il est donc important de considérer de quelle manière les CRL de l'enseignement supérieur peuvent évoluer pour tenir compte de ce phénomène et rester pertinents dans un contexte où l'apprenant interagit dans la sphère privée avec d'autres utilisateurs de l'anglais, et se procure pour lui-même des ressources authentiques en langue cible qu'il consulte sur un matériel qui lui appartient.

Consequences of the Online Informal Learning of English (OILE) for Language Centres in Higher Education

Keywords

OILE, out of classroom language learning, language centre

Abstract

French students of all disciplines are frequently in contact with English through English-language television series, music or social networking. This online informal learning of English (OILE) appears to involve most students majoring in subjects other than English (Toffoli & Sockett 2010). Participating in such activities positively affects vocabulary recognition (Kusyk & Sockett 2012) and leads, in some elicited writing, to increased use of language chunks acquired in informal contexts (Sockett 2014). A recent report by the European Commission (2012) confirms that informal out-of-classroom contact with a foreign language plays an important role in the acquisition of the target language.

It would therefore appear necessary to consider in what ways university language centres can adapt in order to take these phenomena into account. Their challenge is to remain pertinent in a context where students interact with other English-language users in the private sphere, procuring authentic target-language resources for themselves on their own equipment.

Denyze Toffoli, Université de Strasbourg
et Geoff Sockett, Université Paris Descartes

L'apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL) : quelles conséquences pour les centres de ressources en langues ?

Introduction

Les étudiants du secteur des « langues pour spécialistes d'autres disciplines » (Lansad) en France sont souvent en contact avec l'anglais en dehors de leurs cours par le biais du téléchargement de séries télévisées en version originale (VO), d'écoute de chansons en anglais ou encore de réseautage social avec d'autres locuteurs non-natifs et natifs. Cet apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL) semble être un phénomène majoritaire chez les publics Lansad (Toffoli & Sockett 2010). Sa pratique mène à des apprentissages concrets et mesurables, permettant à un rapport de la commission européenne publié en juin 2012 (European Commission 2012) d'affirmer que le contact informel avec la langue en dehors des cours joue un rôle primordial dans l'acquisition de celle-ci. L'apprentissage dans des contextes autres que formels fait l'objet de recherches depuis les années 1970 (Barbot 2000) qui permettent de distinguer les contextes non-formels, comme le site d'apprentissage mutuel <livemocha.com>, des contextes informels (Brougère & Bézille 2007) dont il est question dans cet article.

La place hégémonique de l'anglais dans le monde (commerce international, publication scientifique, production cinématographique...) aboutit en France à ce que l'anglais soit étudié par 94 % des lycéens. Dans le cas de l'Université de Strasbourg, l'anglais est étudié par 75 % des étudiants inscrits en Lansad. Il est probable que cette proportion soit encore plus forte dans d'autres régions de France non-frontalières. En tant que besoin professionnel, l'anglais est très demandé¹. Par ailleurs, la quantité d'informations disponibles et facilement accessibles en ligne², fait d'internet une ressource de prédilection pour les étudiants. C'est ainsi que les études sur les apprentissages informels des langues se sont portées d'abord, et en majorité, sur l'anglais.

Les centres de langues de l'enseignement supérieur, diversement appelés centre de ressources en langues (CRL), espace langues, maison des langues, etc. (Annick Rivens Mompean [2013] liste 25 appellations courantes différentes), ont été mis en place en

¹ Le mot clé « anglais » apparaît dans 10 808 des 32 632 (30 %) annonces de l'APEC (Association pour l'emploi des cadres) interrogées.

² L'anglais est toujours majoritaire sur internet : 55 % en 2014, d'après au moins une étude (Anon 2014), malgré une baisse constante dans les autres langues (plus de 70 % en 2000, pour Xu et Spink 2000).

L'apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL) : quelles conséquences pour les CRL ? - 149 -

France dans les années 1970, notamment à partir du modèle du CRAPEL (Gremmo & Riley 1995). Historiquement, le CRL était un lieu où l'étudiant se rendait pour travailler l'apprentissage de la langue avec des supports pédagogiques spécialisés, sur un équipement dédié. Accompagné d'un formateur/conseiller spécifiquement formé, il suivait un apprentissage largement individualisé, qu'il aidait à déterminer. Des expériences poussées à Strasbourg, Lille, Nancy, Toulouse et ailleurs (Rivens Mompean 2013) ont permis de développer des pédagogies spécifiquement adaptées aux étudiants Lansad et ont nourri une recherche significative sur l'apprentissage dans ces contextes. Les modèles CRL ont été liés à un travail important sur les apprentissages autodirigés et l'autonomie dans l'apprentissage (voir par exemple Masperi 2012 ; 2013). Le développement de l'autonomie dans l'apprentissage, aboutissant à la capacité à apprendre (une langue) tout au long de la vie, est devenu l'un des objectifs affichés de tels dispositifs (Candas 2009). Il est donc important de considérer de quelle manière les CRL peuvent (ou doivent) évoluer pour tenir compte du phénomène de l'AIAL et rester pertinents dans ce contexte nouveau.

Après un rappel de ce qu'est l'AIAL et de ses effets sur l'apprentissage de l'anglais, nous présenterons ici les résultats d'une étude menée à l'Université de Strasbourg où nous avons cherché à répéter la première enquête sur l'AIAL (Toffoli & Sockett 2010) afin de déterminer dans quelle mesure ce phénomène occupe une place stable dans la vie des apprenants. Les résultats indiquent une légère évolution des pratiques et soulignent l'immense variété de ressources que chaque apprenant choisit d'utiliser.

Notre discussion visera à comparer les caractéristiques de l'AIAL et des CRL. En nous appuyant sur les critères du premier mémorandum de Wulkow (Working party of European language centre directors 2009), nous chercherons à déterminer la complémentarité de ces deux modalités d'apprentissage et à préciser des rôles pour chacun d'entre eux.

1. Qu'est-ce que l'AIAL ?

L'AIAL se réfère au développement de la compétence langagière en anglais par la pratique d'activités (souvent de loisir) en ligne. Denyze Toffoli & Geoff Sockett (2010) ont essayé d'en esquisser les paramètres par une enquête en 2009, auprès de 250 étudiants qui fréquentaient le Centre de ressources et d'apprentissages en langues (CRAL) à l'Université de Strasbourg. Il s'agissait d'étudiants en sciences humaines et en arts, suivant deux heures d'anglais par semaine dans des parcours hybrides (moitié en ligne, moitié en ateliers présentiels). Les auteurs ont récolté les réponses de 222 étudiants et ont constaté que 97 % des répondants pratiquent (au moins parfois) des activités relevant de l'AIAL.

Les résultats de cette première enquête ont permis de qualifier plusieurs aspects de cet apprentissage. D'abord, les étudiants écoutent de l'anglais en ligne plus qu'ils ne le lisent. Ils entendent régulièrement de l'anglais oral par ce biais, essentiellement en regardant des films et séries américaines. Cela leur fournit un « *input* » auditif

important, facteur nécessaire (même si insuffisant) à l'apprentissage de la langue orale (Hilton 2005 ; Krashen & Terrell 1983). La langue à laquelle ils ont ainsi accès est une langue orale authentique, où figurent beaucoup de dialogues.

Cette enquête a également permis de constater que les étudiants lisent des contenus en ligne (par exemple sur des sites informatifs), mais surtout que leur relation avec l'anglais écrit en ligne est à la fois une posture de lecture isolée, et surtout, une activité d'interaction écrite (notamment sur les réseaux sociaux). Enfin, Toffoli et Sockett (2010) ont déterminé que l'AIAL ne concerne que rarement l'expression orale (et cela parmi seulement 30 % des étudiants), par exemple par l'utilisation d'internet pour discuter en VOIP (*Voice Over Internet Protocol*) avec d'autres locuteurs natifs et non-natifs de l'anglais.

L'ubiquité de la pratique de l'AIAL et une connaissance de ses principales caractéristiques provoquent des interrogations quant à l'utilité, voire l'efficacité de ces activités pour l'acquisition, interrogations qui ont abouti récemment à des recherches concrètes.

2. L'AIAL participe-t-il réellement à l'acquisition de l'anglais ?

Deux études successives ont permis de tirer quelques conclusions sur l'impact de l'AIAL. Meryl Kusyk & Geoff Sockett (2012) ont trouvé des résultats sur l'acquisition du vocabulaire et Geoff Sockett (2012) a observé une utilisation accrue, dans certains travaux écrits, d'agglomérats de langage appris dans des contextes informels.

Pour voir s'il y a effectivement une intégration de ce que les étudiants entendent dans les séries américaines, Geoff Sockett (2011) a d'abord analysé la fréquence d'agglomérats de 4 mots dans un corpus de 500 000 mots, constitué d'une saison chacune de cinq séries populaires chez les étudiants (*House, How I Met Your Mother, One Tree Hill, Lost* et *Desperate Housewives*). Une trentaine d'agglomérats paraissent plus d'une vingtaine de fois, avec l'expression « *what are you doing?* » en tête, à 158 itérations, suivi de loin par « *I want you to* » (65) and « *you want me to* » (63).

Afin d'interroger les acquisitions, Kusyk & Sockett (2012) ont testé les connaissances de 45 étudiants en IUT (Institut universitaire de technologie) concernant ces agglomérats. Pour ce faire, ils ont construit et fait enregistrer par un locuteur américain 42 phrases qui intègrent les 42 groupes de mots les plus fréquents. Ensuite, ils les ont fait entendre une seule fois aux étudiants. Ceux-ci devaient indiquer sur une échelle de connaissance de vocabulaire (*vocabulary knowledge scale*) s'ils avaient déjà entendu une phrase ou structure semblable et s'ils pensaient savoir ce qu'elle voulait dire. Si oui, ils devaient proposer une traduction. Ils disposaient de 30 secondes pour le faire. Leurs résultats indiquent une différence statistiquement significative entre la reconnaissance et la traduction des phrases par les étudiants qui

L'apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL) : quelles conséquences pour les CRL ? - 151 -

regardent régulièrement des séries en anglais et ceux qui n'en regardent que de façon sporadique.

Pour aller plus loin, Sockett (2012) a interrogé 96 étudiants concernant leur visionnement des séries en anglais, pour en connaître la fréquence et déterminer les séries regardées et le type de sous-titrage utilisé. Il a ensuite sollicité des volontaires parmi eux pour écrire de courtes « *fan fictions* », comme on en trouve en très grand nombre sur internet, afin de voir si les agglomérats détectés dans l'étude de 2011 étaient présents. En comparant la fréquence de ces agglomérats dans les productions écrites par des *fans* réguliers (ceux qui avaient l'habitude de regarder leur série préférée en anglais) et ceux rédigés par les *fans* sporadiques (ceux qui regardent le plus souvent leur série en version française), Sockett constate que le nombre d'agglomérats reconnus des *fans* réguliers est très proche de celui du corpus de référence, alors que celui des *fans* sporadiques y est bien inférieur. La différence entre les deux groupes est statistiquement significative (Sockett 2014). À partir de ces études (Kusyk & Sockett 2012 ; Sockett 2014), nous disposons d'éléments qui permettent de considérer qu'il y a de l'intégration (*uptake*) d'agglomérats en anglais à partir du visionnement de séries télévisées.

Sockett (2012) permet d'entrevoir aussi un effet de l'AIAL sur l'image de soi dans le cadre de l'acquisition langagière. En effet, l'auteur a détecté le développement d'une identité spécifique de certains étudiants lorsqu'ils s'investissent dans l'AIAL, notamment par le biais de forums et de réseaux sociaux. En analysant les blogs d'apprentissage tenus par des étudiants, il a découvert par exemple une étudiante, *fan* d'une chanteuse de musique folk irlandaise, qui commence à visiter un forum qui lui est consacré. Après un temps relativement important d'observation³, elle devient une contributrice régulière sur le forum et finit par devenir tellement amie avec certains participants qu'elle quitte le forum afin de poursuivre des conversations privées avec eux en anglais sur MSN. Cette étude de cas (ainsi que les autres présentées dans cet article) semble soutenir les thèses de Zoltán Dörnyei et Ema Ushioda (2009) à propos de « l'image désirée de soi en L2 » (*desired L2 self-image*), image par laquelle l'apprenant se pousse à devenir quelqu'un d'autre en L2 et ainsi se motive dans son apprentissage.

Il y a donc une large gamme d'approches qualitatives et quantitatives qui permettent d'affirmer qu'une majorité d'étudiants du secteur Lansad a des pratiques relevant de l'AIAL et que ces activités ont un impact sur leurs compétences langagières.

Si nous soutenons que ces phénomènes se sont développés avec la disponibilité croissante de ressources et d'interactions sur internet depuis une dizaine d'années, il est important d'étudier de quelles manières les phénomènes d'AIAL continuent à

³ Jean Lave et Étienne Wenger (1991) parlent d'une phase latente de « participation périphérique légitime » (*legitimate peripheral participation*) avant d'intégrer de manière plus poussée une « communauté de pratique ».

changer dans un contexte technologique qui ne cesse d'évoluer et d'envisager comment les tuteurs et les enseignants dans les CRL peuvent intégrer ces informations dans leur accompagnement de l'apprentissage dans un contexte plus formel.

3. Réplication d'enquête

Deux approches possibles pour étudier ces phénomènes dynamiques sont l'étude longitudinale de quelques apprenants sur plusieurs années et la réplication d'une enquête à quelques années d'écart. En effet, il ne serait pas judicieux de proposer des changements de fond dans l'organisation des CRL devant un phénomène de courte durée qui prend de l'ampleur et puis disparaît comme le dernier gagnant d'une télé-réalité. De plus, des facteurs externes, tels que la fermeture du site <megaupload.com> (qui hébergeait un grand nombre des ressources consultées selon la première enquête), en janvier 2012, pourrait avoir un impact sur les pratiques de l'AIAL. Le choix entre les deux méthodologies citées ci-dessus s'est fondé sur deux éléments. L'étude d'une seule génération d'internautes présente des problèmes d'échantillonnage à deux niveaux. Premièrement, rien ne permet d'affirmer que d'autres étudiants auront les mêmes activités que celles pratiquées pendant plusieurs années par une population donnée. Deuxièmement, sur le plan pratique, le taux élevé d'échec dans les licences de sciences humaines rend le choix des étudiants à suivre difficile et présente le risque de ne suivre que les meilleurs d'une promotion donnée.

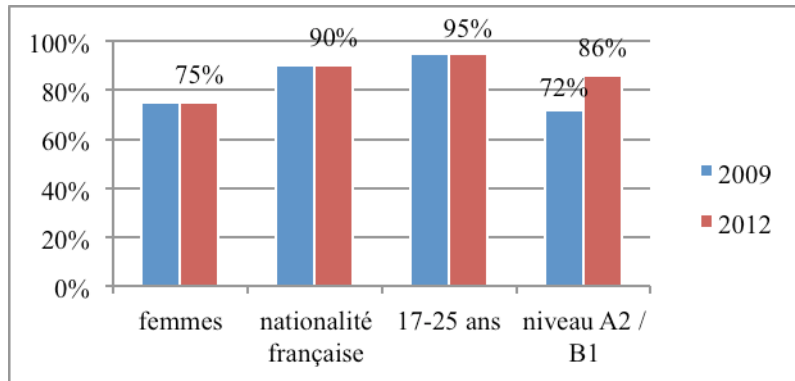
3.1. Méthodologie

Il a donc été décidé de répliquer l'étude de Toffoli & Sockett (2010) auprès de la nouvelle population d'étudiants fréquentant le même CRL, trois années plus tard. Le même questionnaire a été distribué, en ce qui concerne les 14 premières questions. Les questions spécifiques à la manière dont les réseaux sociaux étaient utilisés en anglais (une deuxième page) ont été supprimées car ces questions n'avaient concerné que 30 % des sondés de la première enquête.

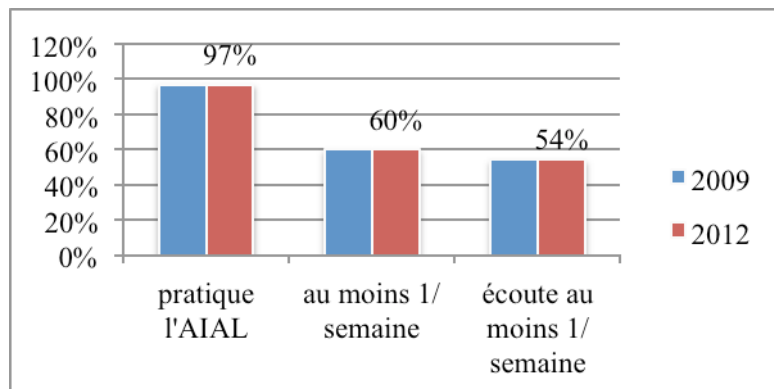
Un questionnaire papier a été distribué en cours de séance en CRL et collecté à la fin. L'accès aux résultats bruts de l'enquête de 2009 a permis la comparaison de certains résultats non publiés.

3.2. Résultats

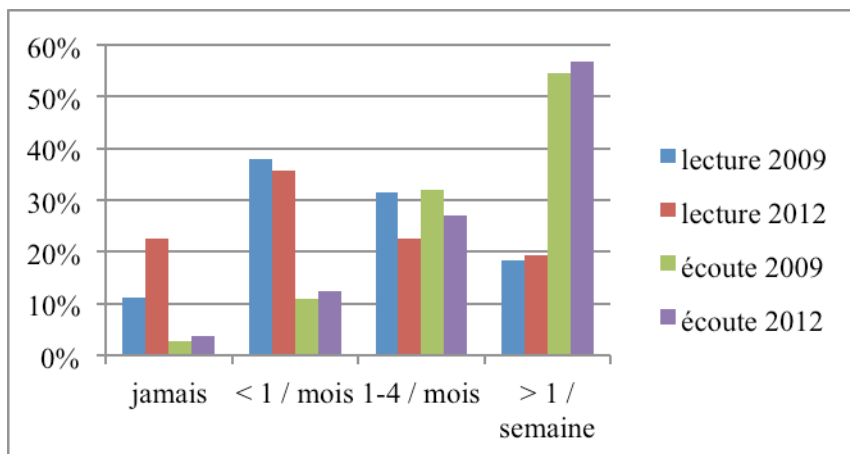
L'échantillon interrogé était comparable à celui de 2009 (228 réponses, soit 6 de plus). Les caractéristiques de la population (cf. graphique 1) étaient également similaires, à 75 % féminin (il s'agit d'étudiantes en sciences humaines et sociales [SHS]), à 90 % de nationalité française, et âgés de 17 à 25 ans (à 95 %). En 2009, 72 % d'entre eux estimaient leur niveau en anglais à A2 ou B1, alors que ce chiffre est de 86 % en 2012.

Graphique 1. Profil du public

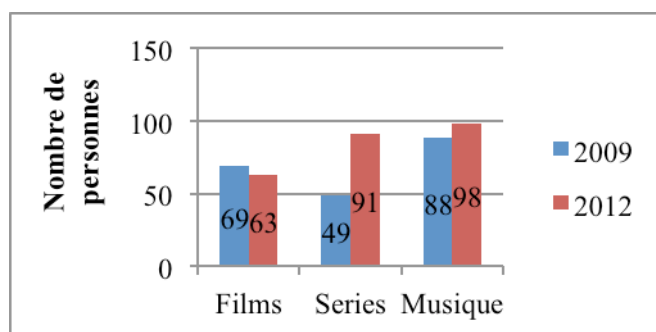
En 2012, comme en 2009, 97 % des étudiants interrogés indiquent faire des activités en ligne en anglais au moins une fois par mois, et en dehors de ce qui peut leur être demandé dans le cadre de leur enseignement officiel de langue (cf. graphique 2). Dans les deux échantillons, 60 % d'entre eux font ce genre d'activités au moins une fois par semaine et, pour 54 %, c'est l'écoute de l'anglais en ligne qui en fait l'objet.

Graphique 2. Fréquence de l'AIAL

Nous constatons de légères évolutions dans les activités pratiquées. Le graphique 3 montre que la lecture de l'anglais en ligne a légèrement diminué entre 2009 et 2012, alors que l'écoute demeure globalement stable et représente toujours une activité fréquente.

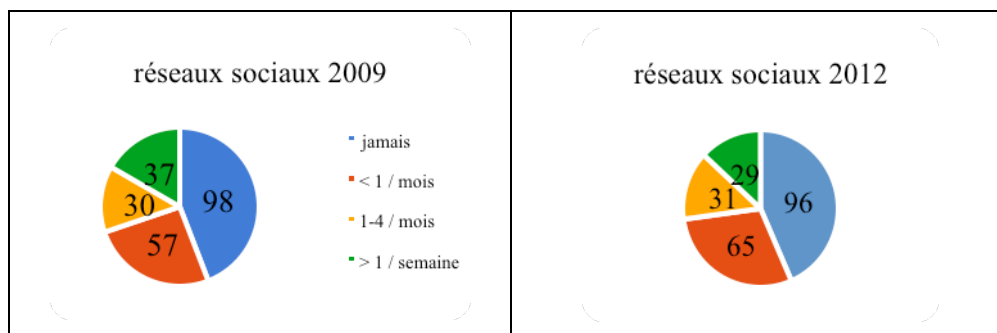
Graphique 3. Fréquence de la lecture et de l'écoute en anglais en ligne

Dans les activités liées à la compréhension orale, le visionnement (de films ou de séries) continue à impliquer beaucoup plus de personnes que l'écoute de la seule musique (respectivement 118 et 154 personnes visionnent, contre 88 et 98 qui écoutent de la musique – voir graphique 4 ci-dessous). Nous observons aussi une légère diminution en ce qui concerne le visionnement de films, en faveur d'une nette augmentation (42 personnes de plus, soit près de 20 %) du visionnement des séries. Cela constitue la plus grande différence entre les données de 2009 et celles de 2012.

Graphique 4. Genres d'écoute en ligne

Les étudiants écrivent toujours relativement peu en anglais en ligne. Écrire sur les réseaux sociaux reste l'activité d'expression écrite la plus courante, loin devant la rédaction de courriels ou de commentaires sur un forum ou les interactions sous forme de chat, mais peu le font plus d'une fois par mois : 27 % comparé à 30 % en 2009 (cf. graphique 5).

Graphique 5. Nombre de personnes et fréquence des écrits sur un réseau social en anglais



Le nombre de personnes utilisant l'anglais dans un monde virtuel (*World of Warcraft*, *Sims*, *Second Life* sont parmi ceux mentionnés) reste peu important. En effet, 86 % des étudiants en 2009 et 73 % en 2012 indiquent ne l'avoir jamais fait. Le nombre d'utilisateurs fréquents (plus d'une fois par semaine) est passé de 4,5 % à 7,9 %.

3.3. Analyse

Cette analyse, bien que n'apportant que peu d'informations nouvelles, permet au moins de constater que l'AIAL semble être une activité dorénavant ancrée dans les habitudes de la quasi-totalité des étudiants Lansad. Ces habitudes évoluent quant aux modes de pratiques précises en ligne (croissance des séries, des mondes virtuels) mais bougent peu quant aux tendances fortes : prédominance de l'écoute en tant que compétence langagière ; lorsque l'écrit intervient, on constate une préférence pour l'interaction plutôt que pour la lecture ou la rédaction pures. Les évolutions sont vraisemblablement liées à des évolutions techniques : les étudiantes en SHS n'étant pas majoritairement des technophiles, l'accès toujours plus simple aux séries en VO (même par les « *box* » des fournisseurs d'internet) y est peut-être pour quelque chose.

La préférence pour l'interaction lorsqu'il s'agit d'écrits fait probablement intervenir plusieurs facteurs. Ce sont les modalités d'interaction de plus en plus courantes dans la vie quotidienne des étudiants dans leur langue maternelle (SMS, réseaux sociaux, courriels...). Les échanges sur ces supports sont courts, relativement codifiés et répétitifs. Les erreurs y sont courantes et ne sont pas sanctionnées. L'écrit permet le temps de réflexion nécessaire à la formulation de pensées en L2 lorsqu'on a un niveau proche de B1, contrairement à l'oral. Il permet ainsi de mieux gérer des questions de « face », que l'on peut vite perdre en dialogue oral avec un(e) étranger(e).

Nous sommes tentés d'expliquer d'autres évolutions par les quelques différences dans la population interrogée, notamment les différences de niveaux, avec une plus grande majorité d'apprenants de niveau A2/B1 en 2012 qu'en 2009. Cela expliquerait-il la progression de la préférence pour les séries aux dépens des films, les épisodes des séries étant plus courts à regarder et la connaissance des personnages et des situations

tout au long d'une saison permettant une familiarité à terme plus adaptée aux apprenants des niveaux A2/B1 ? Bien que d'autres éléments (mondes virtuels, activités d'expression orale) eussent pu être explorés ici, c'est fort de cette confirmation concernant la pratique de l'AIAL que nous allons revenir aux CRL et à la problématique de l'articulation entre pratiques d'un côté et dispositifs de l'autre.

4. La place des CRL ?

Les différentes études citées et développées ci-dessus peuvent nous permettre de conclure sur l'utilité de l'AIAL pour l'acquisition de la langue et pour favoriser une posture « anglaise » ou « en anglais » des étudiants, une image de soi qui intègre l'utilisation de cette langue. Nous considérons donc que la posture de l'apprenant d'anglais du secteur Lansad a sensiblement changé par rapport à cette langue. Ce changement nécessite aussi une évolution des CRL qui accueillent souvent ce public dans le cadre de son apprentissage formel.

4.1. Le mémorandum de Wulkow

En esquisant ici les changements impliqués par l'AIAL, nous situerons notre réflexion dans le cadre du premier mémorandum de Wulkow (2009). Ce document, signé par 27 directeurs de CRL de 13 pays européens, avait comme objectif de définir le rôle stratégique des CRL dans l'enseignement supérieur européen. On y trouve une liste des principales caractéristiques de ces centres. Nous mettrons de côté celles qui concernent les aspects purement institutionnels (notamment les politiques de l'emploi, forcément étrangères à une pratique informelle et individuelle de l'apprentissage) pour y revenir plus tard. Cinq grands points seront explorés, les uns après les autres. D'après ce mémorandum, le CRL dans l'éducation supérieure doit :

- favoriser la progression des étudiants, créer des ponts entre l'éducation supérieure et le monde professionnel (notamment l'entreprise) ;
- être à l'avant-garde de l'apprentissage en ligne et de l'adaptation des nouvelles technologies pour l'apprentissage et l'enseignement ;
- mettre en place des approches privilégiant l'intégration des contenus disciplinaires (*CLIL/Emile* et *ESP/ASP*⁴) ;
- inventer des espaces qui soutiennent les apprentissages autonomisants ;
- soutenir les recherches, les mobilités et les rencontres internationales.

Tous ces points demandent un appui sur la recherche et une orientation vers la « recherche et développement » propres à l'innovation.

⁴ *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*) ; *Emile* (enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère) ; *ESP* (*English for Specific Purposes*) ; *ASP* (anglais de spécialité).

4.2. L'AIAL et le mémorandum de Wulkow

Sur le premier point, « contribuer à la progression régulière des étudiants dans tous les cycles » (Working party of European language centre directors 2009 : 28), il est intéressant de constater que le mémorandum ne cherche pas à imposer une progression, mais à étayer les progrès des apprenants. Cette position encourage le tuteur en CRL à tenir compte de l'acquisition liée aux activités informelles (Toffoli & Sockett 2013).

Wulkow voit les CRL comme constituant « un lien entre l'Enseignement Supérieur et les communautés d'affaires et du public » (Wulkow 2009 : 28), un lieu où sont « établi[s] des contacts avec des experts dans les champs linguistiques du monde académique et de l'entreprise, dont les connaissances peuvent nourrir les programmes de langues ciblées » (*idem* : 29). Ces centres « fournissent des cours innovateurs et de grande qualité en Langues de Spécialité à tous les niveaux, en tant qu'option ou partie intégrante de tout programme d'études » (*id.* : 29). Développer cette notion de lien ou d'espace intermédiaire sera sans doute une démarche reçue favorablement par des apprenants habitués à l'AIAL, pour lesquels la notion de lien entre les espaces académiques, entrepreneuriaux et publics est vécue comme une réalité quotidienne. Les étudiants, par leurs pratiques informelles, sont habitués à entrer en contact (même de manière approfondie) avec tous ces mondes et à puiser dans des contenus provenant aussi bien de savants mondialement connus, d'entreprises de toute taille et de toute orientation, ainsi que du domaine du grand public.

Dans ce contexte, l'innovation pédagogique dont il est question dans la deuxième recommandation, Wulkow implique au moins deux aspects. Premièrement, un nouveau rôle pour l'apprenant en tant qu'utilisateur de la langue ayant une connaissance valable des contenus dans son domaine de spécialité, et deuxièmement, une réflexion sur la manière dont une pédagogie inversée permettra de profiter de ressources sélectionnées par les apprenants pour travailler les compétences orales et écrites, le travail sur les registres notamment, qui fait souvent défaut à ce public (Toffoli & Sockett 2013).

Les CRL sont incités à être « à la pointe des développements dans l'e-learning et l'adaptation des nouvelles technologies pour l'enseignement et l'apprentissage » (Wulkow 2009 : 29) et cette recommandation est particulièrement pertinente dans une perspective de création de cours en phase avec l'univers technologique des apprenants habitués à l'AIAL. La recherche sur l'AIAL a démontré l'existence d'affordances du web 2.0, déjà exploitées par un grand nombre d'apprenants et qui favorisent l'acquisition des langues vivantes par le biais de terminaux fixes et mobiles. Le réseautage social, le visionnage répété de séries télévisées sous-titrées et l'écoute de chansons en langue cible avec consultation d'un site qui en propose la transcription sont des exemples de ces activités. La notion d'affordance est importante ici car les ressources mises en œuvre ne sont pas conçues à l'origine pour l'apprentissage de la langue.

Le mémorandum de Wulkow propose également de « concevoir des espaces d'enseignement et d'apprentissage répondant spécifiquement aux besoins de l'apprenant et soutenant l'autonomie dans l'apprentissage » (*idem* : 28). La notion d'espace, en l'occurrence d'espace virtuel, est un élément clé des pratiques informelles en ligne (Kuure 2011), et toute discussion des CRL dans ce contexte conduit naturellement à une évocation de l'opposition entre le CRL en tant que lieu physique et l'apprenant comme centre de son apprentissage dans des espaces virtuels en ligne. Il est clair que, même lorsque l'apprenant possède le matériel informatique nécessaire pour pratiquer l'AIAL et un ensemble de préférences quant à ses activités, le besoin de soutien pédagogique individualisé demeure. Ce soutien peut se dérouler dans l'espace virtuel et non pas seulement dans des CRL physiques. Ceci dit, il est clair que concevoir un CRL virtuel implique un défi technique et pédagogique et pose aussi la question du statut du personnel qui y travaille, enjeux sur lesquels nous reviendrons en conclusion.

En dernier point, « encourage[r] l'innovation dans la recherche et le développement dans le domaine de l'apprentissage et de la didactique des langues » (Wulkow 2009 : 28-29) implique la mise en place d'un dialogue avec l'apprenant-utilisateur de la langue et rappelle que le CRL est un lieu de recherche universitaire portant non seulement sur les dispositifs mis en place mais aussi sur les processus cognitifs de l'apprentissage de la langue cible. Si nous avons argumenté ici que le rapport entre apprenant du secteur Lansad et ressources en langue anglaise a fondamentalement changé, il serait logique de promouvoir une recherche qui ne porte plus sur la mise en place de contenus mais sur l'apprenant lui-même et sur ses besoins par rapport à la langue qu'il pratique quotidiennement d'une manière ou d'une autre.

Plusieurs axes ressortent de ce passage en revue des CRL dans le contexte de l'AIAL, en particulier le nouveau statut de l'anglais, l'acquisition effective des étudiants, la volonté d'établir des liens entre des contextes différents, l'accès aux contenus authentiques en anglais (langue de spécialité), l'aspect novateur et l'appel aux technologies, l'importance du rôle de l'espace et de l'autonomie.

Sur ce dernier point, il est possible d'argumenter que la pratique de l'AIAL favorise aussi l'autonomie dans la sphère formelle et contribue ainsi à la réussite en langues des étudiants inscrits en CRL.

4.3. L'AIAL et l'autonomie

La définition de l'autonomie de Henri Holec (1989), toujours aujourd'hui la plus citée d'après Phil Benson (2009), indique 7 paramètres que l'apprenant autonome contrôle lui-même. Il s'agit de la décision d'apprendre, du choix de la méthode, de la cadence, du lieu et de l'horaire, du matériel, des retours ou *feedback*, et de l'évaluation. Ces paramètres nous permettent d'évaluer dans quelle mesure l'autonomie telle qu'elle est vécue dans l'AIAL sera utile dans le contexte du CRL.

L'apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL) : quelles conséquences pour les CRL ? - 159 -

L'apprenant informel ne décide pas *d'apprendre l'anglais*, mais choisit ses *loisirs en anglais*, loisirs qu'il entreprend de manière personnelle en montrant parfois beaucoup de créativité. Il s'y adonne régulièrement et de façon intensive, chez lui, le soir et le week-end, mais aussi dans les transports ou les lieux d'attente. Il n'a pas besoin qu'on lui fournisse l'équipement ou les ressources ; le matériel lui appartient. Le *feedback* qui lui permet d'ajuster ses idées ne vient pas d'un spécialiste de l'apprentissage, mais d'autres locuteurs de la langue, dans une perspective d'efficacité communicative. L'évaluation est implicite et consiste en la réussite d'une tâche qu'il a lui-même définie (par exemple la compréhension d'un film ou l'expression de son opinion sur un forum). Sa progression d'une activité à une autre ne suit pas un parcours ou un programme établi au préalable, mais avance en fonction des « circonstances organisatrices » (*organizing circumstances*, Spear & Mocker 1984) qu'il rencontre.

Ainsi les paramètres de l'autonomie sont, d'une certaine manière, présents dans l'AIAL et permettent à l'apprenant-utilisateur de la langue de réaliser des tâches authentiques.

L'AIAL présente certaines caractéristiques de l'apprentissage autodirigé, dont George Spear (1988) a été peut-être le premier à souligner le caractère aléatoire et dépendant du hasard. Parler de l'émergence de régularités à partir d'un système qui semble aléatoire n'est pas sans rappeler les travaux sur l'AIAL en tant que système complexe (Sockett & Toffoli 2012). En effet, même si l'apprenant n'a pas l'intention d'apprendre la langue par le biais de ses loisirs en version originale, la fréquence d'exposition à certaines constructions, le désir de comprendre l'intrigue et l'étayage d'autres locuteurs sont, parmi d'autres, des facteurs qui favorisent un développement langagier dans ces contextes. Si, depuis quelques années, les CRL ne se contentent plus d'organiser l'apprentissage autour de leurs ressources propres, ils n'exploitent pas toujours les opportunités pour aider l'étudiant à appréhender autrement ses activités de loisir, à imaginer les mettre au profit de son apprentissage. C'est là où le passage par le CRL peut être une *étape* importante pour l'étudiant, car l'apprentissage de l'autonomie pour continuer à apprendre fait partie des finalités des CRL (Albero 2010 ; Candas 2009 ; Poteaux 2010).

Envisager comment cela pourrait se faire implique un regard appuyé sur ce pilier des CRL : l'enseignant.

4.4. L'AIAL et l'enseignant en CRL

Qu'on l'appelle formateur, enseignant, tuteur, conseiller, un certain consensus semble se dégager quant aux rôles dévolus au personnel enseignant dans les CRL (Rivens Mompean 2013). Wulkow (2009) aussi souligne l'importance du personnel des CRL et insiste sur le développement des carrières et des politiques d'emploi solides. La littérature spécifique concernant les CRL et les dispositifs d'apprentissage hybrides (Albero & Poteaux 2010 ; Masperi 2013 ; Rivens Mompean 2013) met un accent certain sur les compétences pédagogiques et de conseil (Ciekanski 2005 ; Gremmo

2007) de ceux qui y travaillent. La formation des enseignants est bien évidemment d'une importance primordiale ici.

Avant d'aborder spécifiquement le rôle que pourraient avoir les enseignants/formateurs en CRL concernant l'AIAL, considérons le regard sur l'AIAL d'un échantillon représentatif plus large d'enseignants d'anglais. Quelle peut être la position des enseignants, souvent issus de formations de « spécialistes », comme celles de l'agrégation ou du CAPES, où la culture littéraire et civilisationniste priment sur la culture populaire ? Ne risquent-ils pas de considérer des dizaines d'heures d'écoute de musiques populaires ou de séries télévisées comme des pistes « inintéressantes » pour un apprentissage de l'anglais digne de ce nom (Toffoli & Sockett 2013) ? Denyze Toffoli et Geoff Sockett (2013) ont sondé 30 enseignants d'anglais, rattachés à différentes universités françaises, sur leurs représentations de l'AIAL. Cette étude indique que, bien que conscients des activités en ligne en anglais de leurs étudiants, les enseignants ont tendance à sous-estimer le nombre d'étudiants concernés⁵. Ils sont par contre plutôt convaincus de l'utilité de ces activités, bien que cela repose en général sur des impressions non étayées.

Par exemple, 22 des 30 enseignants questionnés trouvent que la pratique de l'AIAL a des effets sur la compréhension orale des étudiants, qu'ils trouvent moins désarçonnés que dans le passé par un débit rapide. Cela semble corroborer les deux enquêtes de 2009 et 2012 auprès des étudiants. Les enseignants trouvent également des effets sur la production orale, indiquant que les étudiants « utilisent des expressions idiomatiques et actuelles », qu'ils ont une « meilleure prononciation », que les « étudiants [sont] plus nombreux à vouloir imiter l'accent américain », ou bien qu'ils ont un « meilleur accent, plus fluide ». Ces effets restent à être mesurés, et pourraient faire l'objet d'études ultérieures. Parmi les 30 enseignants consultés, certains donnent des exemples de la manière dont ces pratiques influencent leur façon de préparer ou de gérer leurs cours. Quatre utilisent des séries en classe, quatre utilisent internet ou des exemples venant d'internet en cours et trois essaient d'encourager des pratiques d'AIAL en dehors de la classe.

Bien que cette étude n'ait pas été spécifiquement menée auprès d'enseignants en CRL, le rôle central des enseignants/conseillers/tuteurs au cœur même des CRL peut nous permettre de considérer ces enseignants comme *le* vecteur qui permettrait de rapprocher les apprentissages dans les deux cas.

En guise de conclusion, nous explorerons à la fois comment les apprentissages informels pourraient soutenir l'apprentissage formel en CRL, et comment l'apprentissage en CRL pourrait soutenir l'AIAL.

⁵ La majorité des enseignants d'origine française pense que l'AIAL ne concerne que 50 % des étudiants. Une seule personne sondée fait une estimation proche de la réalité telle que dépeinte par nos enquêtes.

L'apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL) : quelles conséquences pour les CRL ? - 161 -

Conclusion : l'AIAL, une aubaine pour les CRL ?

L'AIAL a été caractérisé comme favorisant une acquisition informelle de l'anglais, appartenant directement à l'univers de l'apprenant, utilisant des ressources diversifiées, privilégiant les technologies de l'information et de la communication en ligne (Sockett 2011, 2012, 2014 ; Sockett & Toffoli 2012 ; Toffoli & Sockett 2010, 2013). C'est un apprentissage où les apprenants eux-mêmes trouvent ou créent leurs propres espaces (sur les réseaux sociaux, sur leur tablette, leur smartphone ou leur portable, à l'université, à la maison, dans les transports...) pour eux-mêmes. L'apprenant informel de l'anglais interagit dans la sphère privée avec d'autres utilisateurs de l'anglais et se procure pour lui-même des ressources authentiques en langue cible qu'il consulte sur un matériel qui lui appartient. Le CRL, en tant que lieu physique de collection de ressources et de mise à disposition d'équipements, a de moins en moins de raison d'être. Ces aspects matériels 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 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 ?

Le CRL et le formateur/enseignant qui y exerce son métier ont à faire en sorte que ce *lieu*, qui est un espace géographique, soit un lieu de rencontre, de co-apprentissages, de formalisation, de conseils sur l'apprentissage, de médiations sur la langue, fournissant un cadre pour l'interaction orale, peut-être plus facile à établir en face-à-face, dans un premier temps, que les interactions directes en ligne (qui restent, nous l'avons vu, minoritaires).

Ainsi la première réponse au défi de l'AIAL consiste à continuer les activités que nous avons commencées dans nos recherches, afin de mieux connaître les pratiques très diversifiées de ces apprenants-utilisateurs de l'anglais. Une deuxième se situe dans la valorisation de ces pratiques par les enseignants, que ce soit en reconnaissant simplement leur efficacité ou en préconisant activement leur utilisation, voire en orientant les apprenants vers certaines pratiques. Le CRL devient ainsi l'endroit par excellence où l'on trouve un conseil adapté aux pratiques et aux besoins de l'apprenant. C'est en endossant ces nouveaux rôles que nous continuerons à être une vraie force pour nos CRL de demain.

En se saisissant de cette opportunité de médiation et d'étayage du véritable apprentissage qui a lieu de manière informelle en ligne aujourd'hui, les enseignants pourraient faire de la classe d'anglais pour non-spécialistes le moment privilégié de la semaine pour un.e étudiant.e⁶. (Toffoli & Sockett 2013 : 18-19, notre traduction)

Comme nous l'avons suggéré ci-dessus, le travail en CRL pourrait aussi fournir d'excellents moyens à l'apprenant d'anglais pour exploiter ses propres pratiques de

⁶ « *By seizing this opportunity to mediate and scaffold the real learning which is taking place online informally today, teachers can potentially make the non-specialist English class the most central moment in a student's week.* » (Toffoli & Sockett 2013)

l'AIAL ou pour l'inciter à des modifications de celles-ci en vue d'une efficacité accrue. Sur un plan strictement langagier, les conseils que peut procurer un expert « de la langue » restent également précieux. Ces experts peuvent aider à expliciter des difficultés, renvoyer vers des ressources adéquates pour la résolution de problèmes par soi-même, faire prendre conscience des différences (par exemple de registre, de stylistique, de sémantique...) entre les contenus trouvés en ligne et ceux rencontrés dans les milieux professionnels ou universitaires. Il s'agit dans ce cas d'aider les étudiants à apprendre avec leurs propres outils, issus de leur propre univers.

La rencontre avec des enseignants avisés peut permettre à l'apprenant informel de conscientiser l'intérêt de sa pratique de l'AIAL pour l'apprentissage (par exemple en référence aux études citées en début d'article, qui démontrent les effets possibles de ce type d'apprentissage sur l'acquisition de la langue, en travaillant sur des stratégies qui pourraient optimiser certaines pratiques en vue de l'acquisition). Le contact avec un tuteur ou enseignant « convaincu », la pédagogie même des CRL, pourraient pousser certains étudiants à apprivoiser une autonomie qu'ils peuvent également mettre au service de l'apprentissage informel. Les enseignants des CRL peuvent fournir des encouragements non seulement par rapport aux apprentissages liés au Centre, mais également par l'AIAL, face à ce processus long et pas toujours facile qu'est l'acquisition d'une langue. Ces enseignants seraient bien placés pour amener les étudiants à reconnaître l'importance des leviers du plaisir, de l'autotélie ou « *flow* » (Csikszentmihalyi 2008) afin de les actionner en trouvant des activités d'AIAL adaptées, dans l'optique de promouvoir une pratique de l'anglais dans le plaisir tout au long de la vie. Ainsi, au vingt-et-unième siècle, le CRL pourrait devenir encore davantage un lieu incontournable de partages et de pratiques interculturels riches.

Références

- Albero, B. 2010. « De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques ». In Albero, B. & N. Poteaux (dir.). *Enjeux et dilemmes de l'autonomie : une expérience d'autoformation à l'université*. Paris : Les Éditions de la MSH, 67-94.
- Albero, B. & N. Poteaux (dir.). 2010. *Enjeux et dilemmes de l'autonomie : une expérience d'autoformation à l'université*. Paris : Les Éditions de la MSH.
- Anon. 2014. « Usage statistics of content languages for websites ». [En ligne]. URL : <http://w3techs.com/technologies/overview/content_language/all> (consulté le 22 février 2014).
- Barbot, M.-J. 2000. *Les auto-apprentissages*. Paris : CLE international.
- Benson, P. 2009. « Mapping out the world of language learning beyond the classroom ». In Kjisik, F. et al. (eds). *Mapping the Terrain of Learner Autonomy*. Tampere : Tampere University Press, 217-235.
- Brogère, G. & H. Bézille. 2007. « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 158 : 117-160. [En ligne]. URL : <<http://rfp.revues.org/516>>

L'apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL) : quelles conséquences pour les CRL ? - 163 -

- Candas, P. 2009. « Analyse de pratiques d'étudiants dans un centre de ressources de langues : indicateurs d'autonomie dans l'apprentissage ». Thèse de doctorat, Strasbourg : Université de Strasbourg. [En ligne]. URL : <<http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00943151>> (consulté le 6 avril 2014).
- Ciekanski, M. 2005. « L'Accompagnement à l'autoformation en langue étrangère : contribution à l'analyse des pratiques professionnelles ». Thèse de doctorat, Nancy : Université de Lorraine.
- Csikszentmihalyi, M. 2008. *Flow: the Psychology of Optimal Experience*. New York : Harper Perennial.
- Dörnyei, Z. & E. Ushioda (eds). 2009. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol : Multilingual Matters.
- European Commission. 2012. *First European Survey on Language Competences - Final Report*. [En ligne]. URL : <http://ec.europa.eu/languages/eslc/docs/en/final-report-escl_en.pdf> (consulté le 21 novembre 2012).
- Gremmo, M.-J. 2007. « La médiation formative dans l'autoformation institutionnelle : de la galaxie au paradigme ». In Prairat, E. (éd.). *La Médiation. Problématique, figures, usages*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, 65-78. [En ligne]. URL : <<http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00613738>> (consulté le 6 avril 2014).
- Gremmo, M.-J. & P. Riley. 1995. « Autonomy, self-direction and self access in language teaching and learning: The history of an idea ». *System*, vol. 23, n° 2 : 151-164.
- Hilton, H. 2005. « Théories d'apprentissage en didactique des langues ». *Les Langues modernes*, 2005/3 : 12-15.
- Holec, H. 1989. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Strasbourg : Council of Europe.
- Krashen, S. D. & T. D. Terrell. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. New York : Pergamon Press.
- Kusyk, M. & G. Sockett. 2012. « From informal resource usage to incidental language acquisition: The new face of the non-specialist learning English ». *Asp, la revue du GERAS*, vol. 62 : 45-65.
- Kuure, L. 2011. « Places for learning: Technology-mediated language learning practices beyond the classroom ». In Benson, P. & H. Reinders (eds.). *Beyond the Language Classroom*. Houndmills, Basingstoke : Palgrave Macmillan, 35-46.
- Lave, J. & E. Wenger. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Maspero, M. (dir.). 2012. « L'autonomie en langues : processus et dispositifs d'apprentissage ». *Les Langues Modernes*, 2012/3. [En ligne]. URL : <<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article4688>> (consulté le 29 janvier 2014).
- Maspero, M. (dir.). 2013. « Apprendre à s'autoformer en langues : approches créatives et outils numériques ». *Les Langues Modernes*, 2013/4. [En ligne]. URL :

- <<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article5307>> (consulté le 29 janvier 2014).
- Poteaux, N. 2010. « Histoire d'une innovation et trajectoires d'acteurs ». In Albergo, B. & N. Poteaux (dir.). *Enjeux et dilemmes de l'autonomie : une expérience d'autoformation à l'université*. Paris : Les Éditions de la MSH, 41-65.
- Rivens Mompean, A. 2013. *Le Centre de Ressources en Langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Villeneuve d'Ascq : PU du Septentrion.
- Sockett, 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*, n° 59 : 5-20.
- Sockett, G. 2012. « Le web social – La complexité au service de l'apprentissage informel de l'anglais ». *Alsic*, vol. 15, n° 2. [En ligne]. URL : <<http://alsic.revues.org/2505>> (consulté le 15 août 2012).
- Sockett, G. 2014. *The Online Informal Learning of English*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, UK : Palgrave Macmillan.
- Sockett, G. & D. Toffoli. 2012. « Beyond learner autonomy: A dynamic systems view of the informal learning of English in virtual online communities ». *ReCALL*, vol. 24, n° 2 : 138-151.
- Spear, G. 1988. « Beyond the organizing circumstance: A search for methodology for the study of self-directed learning ». In Long, H. B. (ed.). *Self-Directed Learning: Application and Theory*. Athens : University of Georgia, 199-221.
- Spear, G. & D. Mocker. 1984. « The organizing circumstance: Environmental determinants in self-directed learning ». *Adult Education Quarterly*, vol. 35, n° 1 : 52-77.
- Toffoli, D. & G. Sockett. 2010. « How non-specialist students of English practice informal learning using web 2.0 tools ». *ASp. La revue du GERAS*, n° 58 : 125-144.
- Toffoli, D. & G. Sockett. 2013. « University teachers' perceptions of Online Informal Learning of English (OILE) ». *Computer Assisted Language Learning*, vol. 28, n° 1 : 7-21. DOI:10.1080/09588221.2013.776970
- Working party of European language centre directors (Wulkow). 2009. « The Wulkow Memoranda on Languages in Higher Education: • Sprachenzentrum • Europa-Universität Viadrina / EUV ». [En ligne]. URL : <http://www.sz.europa-uni.de/de/startsite_news/spalte_4_informationen/news4_wolkow_memorandum/wulkow_memorandum.html> (consulté le 23 février 2014).
- Xu, J. & A. Spink. 2000. « WEB RESEARCH: The excite Study ». In *Proceedings WebNet World Conference on the WWW and Internet 2000*. Chesapeake, VA : AACE, 581-585. URL : <<http://www.editlib.org/p/6423/>> (consulté le 22 février 2014).

L'apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL) : quelles conséquences pour les CRL ? - 165 -

Denyze Toffoli est Maître de conférences en didactique des langues (anglais / français) à l'Université de Strasbourg et Directrice du département de linguistique appliquée et didactique des langues. Ayant conçu, mis en place et géré des CRL dans les années 1990 et 2000 dans des entreprises et organismes de formation, elle est actuellement chargée de mission « Lansad » à l'Université de Strasbourg. Elle est membre de l'EA 1339 Linguistique, langues, parole (LILPA). Ses intérêts de recherche portent sur les dispositifs de formation, la psycholinguistique (affect, motivation, attachement et autonomie), les représentations des enseignants et les apprentissages informels.

<dtoffoli@unistra.fr>

Geoff Sockett est Professeur des universités en sciences du langage à l'Université Paris Descartes. Il est membre de l'EA 4071 Éducation, discours, apprentissages. Ses enseignements et recherches en didactique des langues (anglais et français) portent sur les apprentissages informels de l'anglais en ligne, les systèmes complexes, la psycholinguistique (cognition et stratégies d'apprentissage).

<geoffrey.sockett@parisdescartes.fr>

Denyze Toffoli & Geoff Sockett
LILPA 1339, Université de Strasbourg

English language music: Does it help with learning?

Keywords

informal learning, EFL university student, pop music, online activity, learner identity

Abstract

Online Informal Learning of English (OILE) involves the many different types of language activities that EFL students participate in on the Internet. Building on previous studies in the area, this article looks specifically at student practices when listening to music in English. A questionnaire study carried out in November 2012 asked 227 Humanities and Arts students registered in a non-specialist English course in a French university about the music they listen to in English and the type of listening practices they engage in and asked them to attempt to translate some lyrics of well-known songs.

Results indicate all students who responded to the questionnaire listen to music in English and that these and other informal online activities influence their understanding of lyrics in the target language. In the discussion, links between the unique musical listening practices students engage in and the concept of learner identities are drawn.

Écouter de la musique en anglais : quelle aide pour l'apprentissage de la langue ?

Mots-clés

apprentissage informel, étudiant LANSAD, musique pop, activité en ligne, identité des apprenants

Résumé

L'Apprentissage Informel de l'Anglais en Ligne (AIAL) concerne les différentes activités que des étudiants français réalisent en anglais sur Internet. En nous appuyant sur des études précédentes dans ce domaine, cet article examine de plus près les pratiques des étudiants écoutant de la musique en anglais. En novembre 2012, nous avons interrogé par questionnaire 227 étudiants LANSAD en Arts, Lettres, Langues à propos de la musique qu'ils écoutent en anglais et de leurs pratiques spécifiques autour de cette activité. Nous leur avons demandé de traduire des paroles de quelques chansons connues.

Les résultats indiquent que tous les étudiants ayant répondu au questionnaire écoutent de la musique en anglais et que cette pratique, enrichie d'autres activités informelles en ligne, influence leur compréhension des paroles de chansons dans la langue cible. Dans la discussion, nous suggérons des liens entre les pratiques d'écoute de ces musiques hautement individuelles et le concept d'identité des apprenants

Denyze Toffoli & Geoff Sockett
LILPA 1339, Université de Strasbourg

English language music: does it help with learning?

“We learned more from a 3-minute record baby than we’ve ever learned in school”
(M2 student Aïlis, citing B. Springsteen in her informal learning blog)

Introduction

As Internet technologies have become commonplace for French university students, learners have many informal opportunities to listen to English. Various European studies point to such informal activities as a key element in second language development (European Commission 2012; Safar *et al.* 2011; Sockett & Toffoli 2012).

The study of the effect of exposure to language outside the classroom has in the past focused both on deliberate attempts to learn (out of class language learning [OCLL]), as defined by Benson (2001) and on the effects of incidental exposure to language through online leisure activities (Online Informal Learning of English [OILE]), as defined by Sockett & Toffoli (2012).

A survey conducted at the University of Strasbourg in 2009 (Toffoli & Sockett 2010) sought to identify the OILE practices of EFL students majoring in subjects other than English (henceforth “MSOE students”). Both the initial study and a replica study from 2012 found that the most prevalent OILE activities of these students are viewing American television series (with or without English or French subtitles) and listening to on-demand music (often with accompanying lyrics). Through an in-depth exploration of the data from these studies, the present article looks more closely at MSOE student practices when listening to music in English and provides some insight into one type of learning that may be taking place.

Listening to pop songs in English has long been a pastime of students of all disciplines, probably stretching back to the early years of radio and vinyl records or further, but new technologies, in particular the “digital prostheses” which now accompany students wherever they go, have introduced new affordances in terms of access to and manipulation of music and lyrics. Music that was once just heard on the radio is now actively chosen, played and replayed by learners who also use online resources to understand the propositional contents of the songs. How do students actually use these resources? Do they do so with a view to language learning? Are specific learning strategies employed? Does such use lead to recognition and perhaps uptake of lexical items, as has been found with the language of television series (Kusyk & Sockett 2012)? Can the hours spent listening to English songs actually help students learn the language?

Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l’APLIUT
Volume XXXIII N° 2, juin 2014 – ISSN : 2257-5405

1. Review of the literature

The following review of the literature provides details on OILE research to date, on previous studies concerning music and language learning and on the new affordances Internet technology provides for music and language learning (albeit incidental) in this context.

1.1. Online Informal Learning of English to date

The specificities of OILE, as related to out-of-class language learning (Benson 2001; Pitkänen et al. 2011) are twofold. Firstly, OILE focuses specifically on the online components of OCLL and seeks to identify language development through online activities such as social networking, streaming or downloading television series or films, e-mailing, blogging, chatting, conversing via VOIP (voice over Internet protocol), participating in on-line forums, listening to music on demand and web browsing in English. A second distinction concerns the largely incidental rather than deliberate nature of OILE, as the aim of the activities is primarily for leisure, seeking information or purposes other than language acquisition (Toffoli & Sockett 2010). OILE has been described as a process driven by the intention to communicate, with language learning being only a by-product of this communication (Sockett 2011), while OCLL focuses on deliberate attempts to improve one's English (Benson 2006: 26).

Studies of online informal learning have shown that it is extremely widespread among French University students, often involves many hours of activities per week, involves a wide variety of activities and often includes production as well as comprehension skills (Toffoli & Sockett 2010; Sockett 2013).

Some studies (Kusyk & Sockett 2012; Milton 2008; Rieder 2003; Sockett 2011) are beginning to provide insight into exactly which aspects of the language are being influenced and how this is occurring. For example, Kusyk & Sockett (2012) have been able to ascertain that frequent viewers of American series correctly recognise and understand more of the most frequent 4-grams (blocs of 4 words) appearing in these series than do occasional viewers. Having determined the 50 most frequent 4-grams in a 500,000-word corpus of 5 of the students' favourite series, these chunks were integrated into some simple sentences and recorded using an American native-speaker. Students listened to the sentences and were asked to rate them on a 4-point scale of recognition and understanding. In order to verify comprehension, translations were requested. Frequent viewers significantly outperformed infrequent viewers.

Sockett (forthcoming) has also documented more frequent use of these same 4-grams in elicited writing of fan fictions.

1.2. Music as a means to foster language learning

The relationship between music and language has been studied from many angles, including the similarities of perception and cognitive processing involved in their

comprehension, their syntactical similarities, the effects of both on brain plasticity, or the primacy of emotional involvement in their learning and performance (Arbib 2013; Miras 2013).

Regarding language learning, Lowe (1998) documents multiple sources indicating that

certain commonalities exist between the processing, structure, and properties of language and music [...] ¹. Moreover, since auditory training is fundamental in second-language learning [...] and that music, like language, is initially acquired through the aural sense [...], researchers in second-language education [...] suggest that the incorporation of music into the second-language is a viable teaching strategy and should be considered (1998: 34).

This quote points to the importance of listening in second language acquisition and suggests that the commonalities between music and language appear to be sufficient indication for using music in language teaching. This would render the predominance of listening activities reported in OILE studies all the more relevant, despite the important differences that can be cited between song and spoken language, for example deformations of both syntax and phonology in songs, the choice of particular types of vocabulary, or the potential interference of specifically musical information: melody, rhythm, instrumentation, voice quality and so on.

As a possible aid to language learning, it has been suggested that music can help in several areas, from the development of listening comprehension, as indicated above, to pronunciation or vocabulary acquisition. Beasley & Chuang (2008) cite several authors who invoke music as a tool to enhance cultural literacy. Milovanov *et al.* (2010) found better pronunciation of English in young Finnish adults with higher musical aptitude, based on their comparative results on a pronunciation test, a phonemic listening discrimination task, and a test of musical aptitude.

Boulton (1999) studied words that students associated with music and found that these opened up whole new lexical areas, varying from genres to examples of musicians. He also asked students to translate the names of well-known pop groups and found that the meanings (though sometimes approximate) of many of this sort of common noun, while often low-frequency words (such as *pumpkins*, *settlers* or *worms*), were often clear to students, producing no particular difficulties of translation. Other words were more problematic: although familiar to the students, they seemed to function more as proper nouns than as semantic items referring to something other than the pop group in question. Boulton's study is helpful in pointing out the role of such informal activities in the development of vocabulary.

Li & Brand (2009) carried out a comparative study on three groups of university ESL learners in Hong Kong, using a pretest-posttest-delayed-posttest experimental

¹ All the ellipses in this citation concern Lowe's sources, which are too numerous to be cited extensively.

design, with one group exposed exclusively to learning English through music, another group exposed to no music for their English classes and a final group having half their lesson time taught using music and half without. Their findings showed that varying the degree of use of songs produced differential English language achievement, with the all-music group attaining the highest scores on both vocabulary and language use achievement posttests and delayed posttests. Deliberate classroom use of music would seem to show that language learning is taking place.

Beasley & Chuang (2008) studied the effects of listening repetition, song likeability and song understandability on students' perceptions of progress in English and on a vocabulary test. They found no significant correlations, but esteem that this might be due to the task design, where repetitions were generally limited to a single session (although often numerous within that session) and not over an extended period of several weeks. As Beasley & Chuang's task design seems to affect precisely those aspects of listening which informal listeners control themselves, the transposition of such questions to the field of incidental acquisition would appear all the more pertinent.

Given the promising nature of these studies, as well as those indicating language uptake by watching television series (see above), we wondered to what extent students picked up frequently occurring lyrics from popular hits and if so whether they delved also into the meanings of such lyrics. This is explored below in the results section.

1.3. Choice, control and supplementary resources

Recently, use of music services such as *Spotify* or *Deezer*, online music sales services such as *iTunes* and a range of practices by which listeners obtain MP3 copies of music from sites such as *Youtube*, mean that non-native speakers may be more actively engaged with their selection of music than young people of a previous generation, especially if we consider those for whom radio was the primary source. In comparison to the listening habits of previous generations, listeners today can be more active in their choice of music, have more control over how it is played and have more resources available to help them understand the lyrics.

Guichon, in his research into language learning and teaching technologies, lists controls such as pause and rewind buttons as aids to listening comprehension (2011: 124). Roussel *et al.* (2008) filmed and analysed language students' use of controls during listening comprehension exercises and determined four different types of listening strategies. More competent listeners tended to use a more global listening strategy, at least the first time around, pauses and rewinds being used during second and third listenings in order to verify what was heard or its meaning. The simple fact of being able to exercise control over the sound input was

determined to improve overall comprehension. The existence of these affordances within OILE practices, whether they be music or video, would therefore suggest that they are likely to facilitate comprehension.

Guichon (2011) also includes L2 texts (transcriptions) as important aids to listening comprehension. Hamon's (2007) inventory of help functions in on-line learning environments documents an overwhelming use of text provided as support for various types of language learning activities, probably as a result of facility for the authors/editors. She deplores the lack of multimodal help functions (for example images to explain audio extracts) which would exploit the full range of ICT. Chanquoy, Tricot, & Sweller (2007) explain how text aids to listening lessen cognitive load through the "modality effect": the use of two different channels of perception (in this case auditory and visual) allow superior processing of the (complementary) information provided because of an increase in short term memory (the information is not all processed in the same "place" at the same time). However, this sort of multiplication of the same information via different modalities can have negative consequences, especially for "experts", as it will use up cognitive resources (split attention) to no added value. This is known as the "redundancy effect" (Sweller *et al.* 2011). Sockett & Toffoli (2012) found substantial evidence of concurrent listening to songs and use of lyric websites in their longitudinal diary study of five informal MSOE students, who indicated many instances of such use during the 2-month duration of the study.

We therefore hypothesize that the combined influence of the three elements mentioned above, choice, control and supplementary resources, is likely to favour the active engagement of OILE practitioners with their music, including an interest in its propositional content. Our present investigations explore these three aspects of listening to music as part of an ongoing study of online informal learning.

2. Methodology

In order to address the questions concerning both the breadth of these phenomena and students' perceptions of their impact on learning, this article compiles results from two data sources. It first exploits a pre-test designed to identify the English-language music listened to by students whose only formal contact with English was a two hour per week language requirement over the 24 weeks of a French academic year. The ensuing survey, carried out in November 2012, asked Humanities and Arts students more detailed questions about the music they listen to in English, the type of listening practices they engage in and elicited translations of four lyrics from songs by artists determined to be popular with respondents.

227 copies of the questionnaire, distributed to MSOE students during their two-hour once-a-week required English class, were collected. Of these, 207 were returned with responses completed for the questions on music. Two thirds of this panel were women (67 %) and the vast majority (90 %) of French nationality. The

age spread was from 17 to 34, the average being 20.

2.1. Structure of questionnaire

Basic identifying information (age, gender, nationality, level in English) was included in a first part of the questionnaire on OILE in general. Questions relating to use of music appeared on a second page. Initial questions on this second page target information concerning how and where music is listened to (duration, mobile devices, at home or outside, music sources), quantity and proportion of music in English. (See Appendix 1 for a complete version of the questionnaire.)

The extent to which respondents actively chose the music they listened to was investigated through a range of questions relating to favourite artists and the means by which audio files were obtained. The use of controls (such as pause and rewind buttons) and resources (such as lyrics websites) were also addressed. A final question attempted to elicit some information relating to content uptake, through the identification and translation of a few short lyrics of widely downloaded songs.

Since one of the purposes of this study was to examine ways in which learners interact with their music, the extent to which music was actively chosen was an important element of the research. Identifying whether students mostly all listened to the same music or had highly individualised tastes is an important preliminary step in characterising this choice, while information about which English-language singers were listened to most frequently is essential if the choice of lyrics for the identification and translation exercise is to be pertinent.

2.2. Preparatory study

In a preparatory study, 122 learners² had been asked to list the five English language groups or singers they listened to most, in order to determine whether a questionnaire on lyrics of songs listened to by a majority of students might be a worthwhile methodology. Previous studies of television series (Kusyk & Sockett 2012) revealed a small number of series viewed by a large number of learners as well as a second much larger number of series watched by only a small number of viewers.

Responses to this preparatory study were remarkable in their diversity. The 122 learners surveyed listed 299 different singers and groups including 199 performers mentioned only once. Only 5 performers were mentioned by more than ten respondents (table 1).

² The same type of students attending the same learning centre, but not necessarily the same individuals as the 227.

Table 1. Performers mentioned by more than ten respondents

Coldplay	20
Rihanna	19
Beatles	15
Muse	15
Adele	11

The fact that no more than 20 respondents (16 % of those questioned) claimed to listen to the same music, and that many respondents listened to music listed by no-one else in the sample, both hinted at the choice and control levels students have over the music they listen to and made it apparent that asking learners to identify particular lyrics may be a problematic methodology. It was nevertheless determined that the translation exercise would be included in the questionnaire in order to see whether any more general effect could be attributed to frequent listening in spite of the great diversity of individual listening choices.

The results from the main questionnaire are summarised below, with particular attention paid to the content translation questions.

3. Results

The survey responses allow some qualification and quantification of the changing practices students are engaging in (what music, where and how it is obtained, how often and how long it is listened to, using static or mobile equipment, and so on). The analysis of the translations of song excerpts hints at language uptake that may be taking place.

The reported levels in English of the respondents, as determined by placement tests and confirmed by instructors at the beginning of the academic year, situate the population as follows: A1 – 15 %; A2 – 39 %; B1 – 41 %; B2 – 5 %.

3.1. Patterns of use

Listening to English language music either at home or on the move is an activity which involves 100 % of students surveyed, with some 89 % of the 207 respondents answering positively for home-based listening and 79 % for mobile listening.

On average, students claim to listen to 1-3 hours of music daily, although 30 % of respondents quantify their listening as being in excess of 3 hours per day. These numbers are important in that they describe an activity which may take up some 700 hours annually for an average student. Furthermore, over 75 % of students report listening to a majority of English language music, with a third of those listening almost exclusively to songs in English. Taken together these initial results suggest that university students in France listen to several hundred hours of English language songs every year, while their exposure to English in formal classes is

probably less than 50 hours over the same period of time.

In order to investigate the extent to which learners interact both cognitively and physically with their music, respondents were initially asked whether understanding lyrics interested them. English music has long been a background presence in France, particularly since the end of the state monopoly of radio in 1981. However song lyrics are not always easy to understand even for native speakers, and obtaining transcriptions of lyrics in the past would often require purchasing the album which may or may not include a sheet of lyrics. The affordances of Web 2.0, particularly multi-user interfaces, mean that informally transcribed song lyrics can easily be found online, often with suggested translations into a speaker's native language. Other recent changes relate to recording quality, with digital recordings and modern speakers and headphones allowing music to be heard more clearly than it might have been in the past. These changes could have an impact on whether students consider English music primarily as background noise or as meaningful content. It has also become possible with portable digital music players to carry around a very large quantity of listening material and to pause and replay songs or parts of songs or to choose to listen to the same song repeatedly. Over 80 % of participants in this study indicate that the propositional content of songs is something they are interested in. These listeners also demonstrate a belief that they understand the words of songs, situating their level of comprehension at around 50 % of what they listen to.

Questionnaire responses situate the proportion of students making occasional or frequent use of lyrics websites at 46 %, while 43 % of those questioned make occasional or frequent use of controls (such as pausing) while listening to music.

From the websites given as examples of sources for lyrics, two main modes of operation become apparent. Respondents either list the website they most frequently use to search for lyrics, or they indicate that they type partial lyrics into Google and select either the first website listed, or a website with which they are familiar from the search results. Hence searching for lyrics can either be deductive, based on the title and artist, or inductive, based on learner perceptions of part of the lyrics. The most frequently consulted website for lyrics is <www.lacocinelle.net> (cited 34 times), followed by <www.google.com> (11 citations), and trailed by 15 others (with 1 to 4 citations each).

In this survey, students were also invited to indicate the means by which they obtained the media files they listened to when on the move. Although *Youtube* is by far the dominant mode of obtaining music files cited, using conversion software to make MP3 files, a wide range of other practices can be observed, from buying music from *iTunes* and making digital copies of their own or borrowed CDs to using specific peer to peer or other downloading services (although this only concerned some 10 % of students questioned) to various combinations of the above. What is important to retain from these results is the high degree of variety

English language music: Does it help with learning?

- 201 -

and personalization in learner behaviour.

3.2. Comprehension of propositional content

In order to ascertain whether frequent listening to music had any effect on knowledge of the propositional content of songs, the questionnaire concluded with four song lyrics which the participants were invited to attempt to translate. As discussed above, this approach is inspired by Kusyk & Sockett's (2012) study of vocabulary uptake from English language television series.

The lyrics were chosen from the most popular artists listed by respondents to the preliminary survey, although, as noted before, the wide majority of participants might not have listened to these songs before, as these artists may not be part of their personal repertory. The phrases were considered to be pronounced clearly in each case (this was a criterion for selection).

These sentences were:

1. "I've heard that you've settled down, that you've found a girl and you're married now" (Adele: *Someone like you*)
2. "'cause I didn't mean to hurt him, could have been somebody's son" (Rihanna: *Man down*)
3. "When she was just a girl she expected the world" (Coldplay: *Paradise*)
4. "Is our secret safe tonight and are we out of sight?" (Muse: *Resistance*)

The attempted translations were assessed by two independent raters on a scale scoring a maximum of five points for sentences two and four, up to four points for sentence one and two points for sentence three. Inter-rater reliability was good with a standard deviation of 0.3 for the 511 attempted translations.

Results were divided into two groups, those learners who claimed to listen to English informally more than once a week (the frequent group)³ and those who claimed to do so less than once a week (the infrequent group). This choice allowed the respondents to be divided into groups of relatively similar size, 132 for the frequent group and 94 for the infrequent group.

For all four translation questions the frequent group outperformed the infrequent group in both attempts to translate and quality of translation as assessed by the independent raters. These results are presented in table 2.

³ This listening could include sources other than music.

Table 2. Results for the frequent / infrequent groups

	Number of group members	Total number of attempted translations	Attempts per participant	Average translation score
Frequent group	132	327	2.48	3.12
Infrequent group	94	183	1.94	2.73

The four outcomes for translation quality, taken together, were then submitted to a two-tailed t-test. The overall difference in translation scores was found to be significant at the 0.05 level ($t = -2.55$), although falling slightly short of significance at the 0.01 level (critical value = 2.59)

These results tend to support the perceptions of learners obtained from the earlier parts of the questionnaire which indicate an interest in and partial comprehension of the propositional content of songs.

Ranking the translation scores also gave insight into other independent variables in the study. Since translating song lyrics also involves written skills, average total scores (out of 16 for the four translation questions) were established for learners claiming to read frequently on the Internet and for those claiming to read infrequently. The same calculation was made for those claiming to use lyrics websites frequently and infrequently. Since a question was asked about the use of controllers (such as pause buttons), average total scores for those who claimed to use such functions frequently and infrequently were also obtained. These totals are presented in tables 3a-d below.

Table 3a. Results for listening activities

Listening activities	Average total translation score (out of 16)
Frequent	10.41
Infrequent	9.47

Table 3b. Results for reading activities

Reading activities	Average total translation score (out of 16)
Frequent	11.03
Infrequent	9.64

Table 3c. Results for the use of lyric sites

Use of lyrics sites	Average total translation score (out of 16)
Frequent	10.53
Infrequent	10.12

Table 3d. Results for the use of controls

Use of controls	Average total translation score (out of 16)
Frequent	10.23
Infrequent	10.36

From these results, it can be seen that frequent online reading activities are the best predictor of translation score, outperforming even frequent listening activities. Indeed in a two-tailed t-test the frequent reading group significantly outperforms the infrequent group at the 0.05 level ($t = 2.14$). While frequent use of lyrics sites corresponds to a small increase in average total translation score, use of controls cannot be shown to vary with translation score.

Discussion

The complexity apparent in the listening practices of students in this survey is illustrated by the great variety of performers listed in the preparatory survey. Whereas in the past one might have considered that popular music was dominated by a limited number of performers (the Beatles, the Rolling Stones, the Who, the Kinks, etc.), it is apparent from these results that the great diversity of music in the modern world and the range of modes of online access to it mean that learners can actively choose the music they listen to, and listen to unique repertoires of songs, exposing them to English in forms, ways and quantities which are specific to each learner.

These facts mean that the translation activity presented in this study provides only a limited insight into the impact of listening to songs on comprehension of lyrics. Where Kusyk & Sockett's (2012) study was able to test learners on structures they had heard frequently in television series, it proved difficult in this research to demonstrate that the lyrics chosen for translation had indeed been frequently listened to by those taking part. It is however interesting that despite this methodological challenge, statistically significant general tendencies did emerge in the relationship between online informal reading and listening activities and scores in the translation test. This suggests that OILE activities in general may foster greater awareness of the propositional content of songs.

A further limitation of our methodology is that self-report is a somewhat biased and not necessarily reliable indication of what is really going on in terms of learner practices and preferences. The type of tracking necessary to make more objective observations, comparable to what could be accomplished in a classroom study, was considered to be encroaching excessively into the learners' personal habits.

When seeking to assess the extent to which learning is taking place in OILE contexts, the quantitative data presented relating to the number of hours of exposure is a first significant element. It is a finding of this study that most students are exposed to several hundred hours of music with English lyrics annually, the use of mobile devices contributing significantly to this figure. It is likely that these hundreds of hours of listening also involve listening repeatedly to the same favourite songs, and mobile listening devices have features such as playlists and loop functions which facilitate these repetitions.

Since 95 % of the learners surveyed were below B2 level according to the CEFRL their actual listening skills are likely to be limited; the descriptors for levels B1 and A2 emphasize the need for clarity which is often absent in songs.

A2: Can understand and extract the essential information from short, recorded passages dealing with predictable everyday matters which are *delivered slowly and clearly*.

B1: Can understand the main points of radio news bulletins and simpler recorded material about familiar subjects *delivered relatively slowly and clearly*.

B1: Can understand the information content of the majority of recorded or broadcast audio material on topics of personal interest *delivered in clear standard speech*

(Council of Europe 2000: 68, our emphasis).

It can therefore be argued that without the high levels of repetition and interaction reported in this study, comprehension of lyrics would be extremely difficult for learners at this level.

It can also be argued that listening to music plays a role of additional sensory stimulation (Wright *et al.* 2010) for all learners, contributing to the learning impact of other encounters with English. Finally, we can claim that many learners also actively engage with the music through their interest in understanding lyrics. This often takes the form of consulting transcripts, simultaneously to the listening. Referring back to the theory of cognitive load (Chanquoy *et al.* 2007) it would appear unsurprising that students at A2-B1 levels of English would make use of these affordances.

Creating a unique musical universe is also an expression of identity, and the fact that second language content plays a role in this identity is significant, as Norton (2000) or Dörnyei & Ushioda (2009) have suggested. The change in listening experience, from collective to individual, underlines the concept of music as identity, as listening is less frequently a shared experience and more often an auditory barrier, provided by high quality headphones, separating the listener from

his/her physical environment of bus or street and enabling Kuure (2011) and others to argue that place is performed through a series of choices rather than imposed by geography.

The finding that music is chosen, and that learners often pause and rewind music and use lyrics sites indicates that far from being background noise, English-language music is an important part of learner identity and can potentially contribute to the incidental acquisition of English in interaction with other OILE activities.

Perspectives

We have seen that the affordances of recent online technologies and mobile devices appear to be providing a new role for music in language learning through OILE. The results presented here indicate the widespread presence of English-language songs among MSOE students and also point to the fact that these students are interested in comprehending the meaning of the songs they listen to, perhaps even in affirmation of some particular aspect of their L2 identity. It would thus be desirable to obtain further information on individual differences as they relate to the use of music and informal language learning - for example how, why and when some students sing along with the music they listen to and their perceptions of the utility and efficiency of so doing. In a series of student blogs currently under study, some students have stated that listening to and singing along with music helps their pronunciation or even language proficiency in general. A research design to test these perceptions, perhaps for changes over time, would also complete the results presented here. Studying students' own perceptions of these phenomena, through a close analysis of these blogs, or of some other type of reflexive learning documents would provide more in-depth and qualitative information about these music and language practices, rounding out the perspective that has been presented in this study and providing for a more robust all-round comprehension of the part informal listening to songs can play in long-term language acquisition.

References

- Arbib, M. A. 2013. *Language, Music, and the Brain: A Mysterious Relationship*. MIT Press.
- Beasley, R. E. & Y. Chuang. 2008. "Web-Based Music Study: The Effects of Listening Repetition, Song Likeability, and Song Understandability on EFL Learning Perceptions and Outcomes". *TESL-EJ*, 12(2). <<http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume12/ej46/ej46a3/>> (consulted 22 November 2013).
- Benson, P. 2001. "Teaching and Researching Autonomy in Language Learning". Pearson Education.
<<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=ED454723>> (consulted 03 April 2014).

- Benson, P. 2006. "Autonomy in language teaching and learning". *Language Teaching*, 40(01): 21-40. doi:10.1017/S0261444806003958.
- Boulton, A. 1999. "Associations lexicales interculturelles". *UPLEGESS*, 27: 59-63.
- Chanquoy, L., A. Tricot & J. Sweller. 2007. *La charge cognitive: théorie et applications*. Paris: Armand Colin.
- Council of Europe. 2000. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. CUP.
<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf> (consulted 03 April 2014).
- Dörnyei, Z. & E. Ushioda (Eds.). 2009. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Multilingual Matters.
- European Commission. 2012. *First European Survey on Language Competences - Final Report*. <http://ec.europa.eu/languages/eslc/docs/en/final-report-escl_en.pdf> (consulted 03 April 2014).
- Guichon, N. 2011, Nov. 18. *Apprentissage des langues médiatisé par les technologies : contribution à l'épistémologie de la didactique des langues*. Université du Havre. <<http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00806418>>.
- Hamon, L. 2007. "Inventaire d'aides dans les environnements multimédias d'apprentissage et propositions d'aides multimodales". *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 10(1): 111-127. doi:10.4000/alsic.597.
- Kusyk, M. & G. Sockett. 2012. "From informal resource usage to incidental language acquisition: the new face of the non-specialist learning English". *ASp. la revue du GERAS*, 62: 45-65.
- Kuure, L. 2011. "Places for Learning: Technology-mediated Language Learning Practices Beyond the Classroom". In Benson, P. & H. Reinders (Eds.). *Beyond the Language Classroom*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, UK; New York: Palgrave Macmillan: 35-46.
- Li, X. & M. Brand. 2009. "Effectiveness of Music on Vocabulary Acquisition, Language Usage, and Meaning for Mainland Chinese ESL Learners". *Contributions to Music Education*, 36(1): 73-84.
- Lowe, A. 1998. "Integration of Music and French: A Successful Story". *International Journal of Music Education*, 32(33): 32-52. doi:10.1177/025576149803200104.
- Milovanov, R., P. Pietila, M. Tervaniemi & P. A. Esquef. 2010. "Foreign Language Pronunciation Skills and Musical Aptitude: A Study of Finnish Adults with Higher Education". *Learning and Individual Differences*, 20(1): 56-60.
- Miras, G. 2013. "'Enseigner / apprendre" la prononciation autrement : une approche psychosociale musique-parole". *Recherches en didactique des langues et cultures : les cahiers de l'ACEDLE*, 10(1): 49-80.
- Milton, J. 2008. "Vocabulary uptake from informal learning tasks". *The Language Learning Journal*, 36(2): 227-237.
- Norton, B. 2000. *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and*

Educational Change. Pearson Education.

- Pitkänen, K. K., Jokinen, Jaana, Karjalainen, Sinikka, Karlsson, Leena, Lehtonen, Tuula, Matilainen, Mirjami, ... Siddall, Roy. 2011. *Out-of-classroom Language Learning*. Helsinki: University of Helsinki Language Centre. <<https://helda.helsinki.fi/handle/10138/25854>> (consulted 03 April 2014).
- Rieder, A. V. 2003. "Implicit and explicit learning in incidental vocabulary acquisition". *Vienna English Working Papers*, 12(2): 24-39.
- Roussel, S., A. Rieussec, J.-L. Nespoulous & A. Tricot. 2008. "Des baladeurs MP3 en classe d'allemand - L'effet de l'autorégulation matérielle de l'écoute sur la compréhension auditive en langue seconde". *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 11(2): 7-37. doi:10.4000/alsic.413.
- Safar, H., A. Modot, S. Angisani, Y. Gambier, C. Eugeni, H. Fontanel, ... X. Verstrepren. 2011. *Study on the use of subtitling. The potential of subtitling to encourage foreign language learning and improve the mastery of foreign languages* (No. EACEA/2009/01). Brussels / Paris: European Commission / Media Consulting Group. <http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/study_on_the_use_of_subtitling_en.php> (consulted 03 April 2014).
- Socketk, G. Forthcoming. *The Online Informal Learning of English*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.
- 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*, (59): 5-20. doi:10.4000/asp.2210.
- Socketk, G. 2013. "Understanding the online informal learning of English as a complex dynamic system: An emic approach". *ReCALL*, 25(01): 48-62. doi:10.1017/S095834401200033X.
- Socketk, G. & D. Toffoli. 2012. "Beyond learner autonomy: A dynamic systems view of the informal learning of English in virtual online communities". *ReCALL*, 24(2): 138-151. doi:10.1017/S0958344012000031.
- Sweller, J., P. Ayres & S. Kalyuga, S. 2011. "The Redundancy Effect". In *Cognitive Load Theory*. New York: Springer, 141-154. <http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4419-8126-4_11>(consulted 03 April 2014).
- Toffoli, D. & G. Socketk. 2010. "How non-specialist students of English practice informal learning using web 2.0 tools". *ASP. la revue du GERAS*, (58): 125-144. doi:10.4000/asp.1851.
- Wright, B. A., A. T. Sabin, Y. Zhang, N. Marrone & M. B. Fitzgerald. 2010. "Enhancing Perceptual Learning by Combining Practice with Periods of Additional Sensory Stimulation". *The Journal of Neuroscience*, 30(38): 12868-12877. doi:10.1523/JNEUROSCI.0487-10.2010.

Appendix 1. Questionnaire on listening to music in English⁴

Listening to English in your free time

Please answer the following questions about the music you listen to in English

1 = I strongly disagree I never do this	2 = I disagree I rarely do this	3 = I agree I sometimes do this	4 = I strongly agree I often do this
--	------------------------------------	------------------------------------	---

1. I have an MP3 player or mobile phone which I listen to music on 1 2 3 4
2. If yes, where do you usually download music from? 1 2 3 4
3. I listen to this music when outside my home. 1 2 3 4
4. I listen to music on a computer at home. 1 2 3 4
5. Every day I listen to music for approximately
 1. less than an hour
 2. 1-3 hours
 3. 3-6 hours
 4. over 6 hours
6. Of all the music I listen to, the proportion of English-language songs is
 1. almost none
 2. less than half
 3. more than half
 4. almost all
7. Give the names of 3 English-language singers/groups you often listen to:
8. I am interested in understanding the words of the English songs 1 2 3 4
9. I understand the words of the songs I listen to in English
 1. almost none
 2. less than half
 3. more than half
 4. almost all
10. I pause, rewind or replay songs to help me understand the words 1 2 3 4
11. I use lyrics websites like “lacoccinelle.net “ or “songfacts” 1 2 3 4
If yes, which website do you use most?
12. I re-use expressions which I hear in songs when speaking/writing English 1 2 3 4
If yes, give an example.....
13. I also listen to spoken English in podcasts, news, etc. 1 2 3 4
If yes, give an example.....
14. Where do these lyrics come from (singer or title)? If you can, translate them into French. *Please don't cheat!*
 1. “I’ve heard that you’ve settled down, that you’ve found a girl and you’re married now”
Your translation.....
 2. “ ‘cause I didn’t mean to hurt him, could have been somebody’s son”
Your translation.....
 3. “When she was just a girl she expected the world”
Your translation.....
 4. “Is our secret safe tonight and are we out of sight?”
Your translation.....

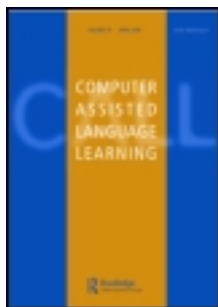
⁴ Formatting has been modified.

Denyze Toffoli est maître de conférences en didactique des langues (anglais et français), directrice du département de linguistique appliquée et didactique des langues à l'Université de Strasbourg. Elle fait partie de l'unité de recherche Linguistique, langues, parole (LILPA 1339). Ses intérêts de recherche portent sur la psycholinguistique (affect, motivation, attachement et autonomie), les dispositifs de formation, les représentations des enseignants et les apprentissages informels.

<dtoffoli@unistra.fr>

Geoff Sockett est maître de conférences habilité à diriger des recherches à l'Université de Strasbourg. Il fait partie de l'unité de recherche Linguistique, langues, parole (LILPA 1339). Ses enseignements et recherches en didactique des langues (anglais et français) portent sur les apprentissages informels de l'anglais en ligne, les systèmes complexes, la psycholinguistique (cognition et stratégies d'apprentissage).

<gsockett@unistra.fr>



Computer Assisted Language Learning

Publication details, including instructions for authors and subscription information:

<http://www.tandfonline.com/loi/ncal20>

University teachers' perceptions of Online Informal Learning of English (OILE)

Denyze Toffoli ^a & Geoff Sockett ^a

^a Département de linguistique appliquée et didactique des langues, Université de Strasbourg, Strasbourg, France

Version of record first published: 20 Mar 2013.

To cite this article: Denyze Toffoli & Geoff Sockett (2013): University teachers' perceptions of Online Informal Learning of English (OILE), Computer Assisted Language Learning, DOI:10.1080/09588221.2013.776970

To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/09588221.2013.776970>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

Full terms and conditions of use: <http://www.tandfonline.com/page/terms-and-conditions>

This article may be used for research, teaching, and private study purposes. Any substantial or systematic reproduction, redistribution, reselling, loan, sub-licensing, systematic supply, or distribution in any form to anyone is expressly forbidden.

The publisher does not give any warranty express or implied or make any representation that the contents will be complete or accurate or up to date. The accuracy of any instructions, formulae, and drug doses should be independently verified with primary sources. The publisher shall not be liable for any loss, actions, claims, proceedings, demand, or costs or damages whatsoever or howsoever caused arising directly or indirectly in connection with or arising out of the use of this material.

University teachers' perceptions of Online Informal Learning of English (OILE)

Denyze Toffoli* and Geoff Sockett

Département de linguistique appliquée et didactique des langues, Université de Strasbourg, Strasbourg, France

Online Informal Learning of English (OILE) involves the many different types of language practices that non-specialist EFL students of English are involved in on the Internet. This article reviews previous studies in the area and summarises the specific outcomes that OILE is thought to produce. It then presents an analysis of a survey of teachers' cognitions concerning OILE from a sample of 30 professors of English working in French universities. It analyses survey data in various manners, offering insight into teachers' awareness of the OILE phenomenon amongst students, the perceived or imagined effects of these practices on their students' English and the ways they do or do not integrate these cognitions into their own teaching. Results indicate that many professors are aware of the types of input that their learners may be exposed to, but that they know little of the specifics and few make use of this knowledge in their English courses. In the discussion some questions are raised as to future forms for English language teaching to specialists of other disciplines.

Keywords: informal language learning; online language learning; teacher cognitions

Introduction

Online Informal Learning of English (OILE) has been described as a process driven by the intention to communicate, with language learning being only a by-product of this communication (Sockett, 2011a). The study of OILE seeks to identify language development through online activities such as social networking, streaming or downloading television series or films, e-mailing, blogging, chatting, conversing via VOIP (voice over Internet protocol), participating in online forums, listening to music on demand and web browsing in English.

OILE studies aim to provide an understanding of the mechanisms functioning outside instructed learning and online, since the availability of and access to such material constitutes a major change in learning habits around the turn of the century. Teachers may be aware of a number of challenges when dealing with online informal learners, including considerable individual differences in initial knowledge of the target language, unexpected changes in language skills and repertoires, and variations in the effectiveness of certain teaching strategies over time.

The objective of the present study is to provide insight into the current awareness language teachers have of these practices, as quantitative studies have suggested that many learners spend more time learning English informally than they do in the classroom. It is, therefore, likely that such language development be out of step with learning as envisaged by the teacher.

*Corresponding author. Email: dtoffoli@unistra.fr

Online Informal Learning of English to date

Online Informal Learning of English (OILE) constitutes a particular sub-group of out-of-class language learning (OCLL) as defined by Benson (2001) and developed through studies such as those in the collection edited by Pitkänen et al. (2011). Focussing specifically on the online and informal components of OCLL associate it closely with what Lai and Gu have called “self-regulated out-of-class language learning with technology” (Lai & Gu 2011, p. 317). A further distinction concerns the largely incidental rather than deliberate nature of OILE, as the aim of the activities is primarily for leisure, seeking information or purposes other than language acquisition (Toffoli & Sockett, 2010), while OCLL focuses on deliberate attempts to improve one’s English (Benson, 2006, p. 26). At the same time, these activities are undoubtedly influencing learners’ language acquisition, and some studies detailed below are beginning to provide insight into exactly which aspects are being influenced and how this is occurring.

In our own work, four previous studies provide details of the specific activities involved in OILE, the extent of student participation in them and the types of language that might be encountered through engagement in such activities. Three further articles attempt to provide insight into actual language uptake that might proceed more specifically from the use of TV series.

Toffoli and Sockett’s (2010) survey of 222 non-English-major students’ practices with informal learning of English in a French university found that these students’ most prevalent OILE activities are viewing American series (with or without English or French subtitles) and listening to on-demand music with accompanying lyrics. Other results of this survey include the fact that students listen more to English online than they read it and that they are involved in writing online, often in interactive contexts (forums, instant messaging, social networks, e-mail).

In order to gain a more detailed view of these practices, Sockett and Toffoli (2012) analysed logbooks of the daily activities in English of six learners over an eight-week period. This study found that the median online activity in English is around five hours per week. Students engage in activities for their pleasure and entertainment (TV series and on-demand music) as well as various pragmatic purposes (for example, consulting online tutorials, planning a holiday or translating online content). The study asserts that these students should be considered as language *users* and not just learners, the latter restricting their contact with English to classroom and teacher-directed assignments.

While this study did not allow insight into uptake of new language, some indications of what students do or do not do with the language input they are exposed to are provided, most using these resources essentially as “additional sensory stimulation” (Wright, Sabin, Zhang, Marrone, & Fitzgerald, 2010). It would, however, appear that informal learning goes beyond Krashen’s “natural approach” (Krashen & Terrell, 1983) in that it not only provides extensive comprehensible input (much of it at a B1 level, see below), but also encourages output, that is to say engaging in meaningful interaction in the target language or “languaging” (Swain, 2005). This occurs through writing in interactive contexts, but also through practices such as watching and commenting on an online English-language television series with a friend. With informal language learning, many varied resources are being used by learners in diversified and creative ways: several learners combine listening to songs with consultation of lyrics online to enhance comprehension; some are involved in forums, where they receive informal feedback allowing scaffolding of their written communication; many participate in social networks in English, where they reuse chunks of native-speaker language in a limited-risk context. These phenomena could well

be more frequent, immediate and contextually relevant than language tasks performed in a classroom or other formal learning context.

A three-month blog-study with nine applied linguistics students who were frequent OILE users (Sockett, 2012a) revealed instances of the creation of and engagement in relevant (for them personally) language tasks using real language in real contexts (examples include use of lyrics websites and on-demand music services to facilitate understanding of songs, learning to do makeup and writing to friends). These students also provided some evidence of use of specific strategies deemed to be successful for language learning, as defined by O'Malley and Chamot (1990) or Oxford (1990).

In an attempt to discover more about the specific language these learners are most exposed to in one of their preferred activities, Sockett (2011b) performed cluster frequency analyses of four-word chains in a 500,000-word corpus of television scripts. His results determine that the material listened to is high in "ordinary" language content (conversations concerning daily life), corresponding to B1 descriptors for speaking in the *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2000).

Although OILE practices are widespread and the language content corresponds to a level of proficiency accessible to French university students, few researchers have attempted to ascertain what language uptake can be achieved through OILE. Milton (2008) claims that using material such as films, comic books and songs outside the classroom can lead to very sizeable gains in vocabulary, although he maintains that a certain focus on form is necessary for such results. Rieder (2003) also finds that vocabulary uptake can result from incidental learning. Kusy and Sockett (2012) have measured the uptake of the most frequent clusters in the aforementioned series corpus, using a vocabulary knowledge scale and analysing student writing (fan fiction, Sockett, 2012b). Both studies have produced data indicating a correlation between frequent viewers and results with both recognition and production of frequently occurring clusters. Large-scale transnational comparative studies in Europe, such as those of Rupérez Micola et al. (2009), Safar et al. (2011) and the European Commission (2012) clearly indicate correlations between levels attained in foreign languages and subtitling (rather than dubbing) of television and films. Learning more about OILE and building on the types of activities it involves would thus seem to be an effective way for teachers to make their classes more relevant to learners and enhance FL proficiency.

Examples of how this may be done can be found in the literature on what Thorne and Reinhardt (2008) refer to as "bridging activities," which seek to incorporate and analyse student-selected texts and to "raise the agentive possibilities for foreign language students" (p. 563). They recommend setting learning objectives which include "bridging toward relevance to students' communicative lives outside the classroom" and raising awareness of genres, by working on documents generated by particular fan groups or on-line gamers (p. 566).

Teacher cognitions and OILE

The present study seeks to answer the following questions: what do university teachers know about their EFL students' informal contacts with English? Do they see OILE as a potential complement to their own input into learners' language acquisition? To what extent do they consider it useful or even legitimate? Such issues guided the design of this research project.

As informal learning takes place outside the classroom, teachers could be considered of little relevance. From a complex dynamic systems perspective, however, no system is

impermeable to other systems it interacts with or shares boundaries with and seepage from one system into another is inevitable and perhaps even desirable (Larsen-Freeman & Cameron, 2007). As indicated by Lund, the type of English encountered in informal on-line activities is qualitatively different from that which most teachers are using and teaching in the classroom,

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

How can teachers negotiate these differences and what role can they play in this situation?

Investigating teachers' views on informal learning would appear to be a legitimate concern, notably in terms of an overall objective of impacting second language acquisition. Nonetheless, very little research, if any, seems to have addressed these questions to date. Borg (2009), in his comprehensive overview of "teacher cognition"¹ examines over 180 publications in this area, of which only four focus on aspects of technology as related to teaching. Teacher cognition and ICT (Information and Communication Technology) has, however, been explored quite extensively by Murphy (2000) and in publications such as that edited by Hubbard and Levy (2006). Murphy specifically underlines the complex and eclectic nature of teacher belief systems and uncovers several contradictory sets of beliefs in her research. She recommends "identifying particular, individual beliefs [to] assist in better understanding belief systems in general and the contradictions often inherent in them" (Murphy, 2000, chap. 3.7).

While many of these articles concerning teacher cognitions and ICT indicate teachers' overall willingness to integrate technology into their language teaching (see, for example Raith & Hegelheimer, 2010; Slaouti & Motteram, 2006; Wong & Benson, 2006), they do not explore the relation of teachers to their students' out-of-classroom practices. Lund (2006) specifically addresses the question of teachers' roles with the use of language and learning that originates on the Internet. Using a case-study approach, he examines ways in which a teacher can help students negotiate the differences between academic or school-based English and online/ real-life Englishes. We will return to some of his conclusions in our discussion, as potential directions for teacher practices, after exploring how 30 teachers react to such learning.

In view of the seeming potential of OILE activities for language uptake documented by Milton (2008), Kusyik and Sockett (2012) and Sockett (2012b), we turn here to the questions of teacher beliefs about OILE indicated in the introduction and to whether and how teachers feel they centre their teaching on these new types of learners.

Methodology

In this study, data were collected using a survey examining OILE from the teachers' perspective: teachers' cognitions concerning OILE, both as "practices" and as influences on the language learnt by students. Thirty English professors in French universities responded to twelve questions, four concerning their identity (age, gender, nationality, courses taught) and eight about OILE. Three questions concern the teachers' awareness of the OILE phenomenon (whether such practices come as a surprise to them or not, numbers of students they perceive to be involved and whether they feel this to be increasing or not). The goal of this section is to characterise teacher beliefs on the subject of OILE, since statistics about actual frequencies of such activities are known from the literature. Two questions concern the

effects of such practices, in the classroom and on their students' English, since teachers may believe that although exposure is taking place it does not lead to acquisition. Three final questions concern the influences they consider OILE to have on their own teaching practices. This section includes questions of relevance both to teachers who already take informal learning into account in their pedagogy and those who do not. Six of the questions proposed both closed (multiple choice) and open (give an example, why) answers.

The questionnaire is an appropriate tool for this type of research since it allows collection of both quantitative data, necessary to characterise teacher beliefs and some qualitative data (from open questions) giving insights into practices in the light of these beliefs. Thus pedagogical choices (third section) can be analysed in the light of teacher beliefs about the extent to which informal learning is taking place (first section) and its relevance to learning (second section).

The questionnaire was designed in consultation with colleagues experienced in the field of OILE and took into account insights gleaned from the design of previous questionnaires in this area (see the Appendix). It was first administered to a small group of teachers to allow any clarity issues to be dealt with, in the aim of subjecting it to adequate development, piloting and validation procedures (Dörnyei & Taguchi, 2010).

Although modest, the number of respondents is sufficient to allow some quantitative conclusions to be drawn. These will be presented first. Subsequently, a case-study-type presentation, centring on the answers of one teacher, provides a more qualitative view of these issues. Thirty respondents were randomly selected members of a French association of English university teachers. The sample includes 23 women and 7 men whose ages vary from 24 to 61 years. Twenty respondents are French nationals and the others a mix of American, British, Belgian and mixed nationality individuals. They teach in very diverse contexts, with students from the areas of medicine, economics, tourism, political science, translation, or preparatory classes for engineering or other specialised schools.

Teacher awareness of OILE

In Toffoli and Sockett's (2010) initial study, fully 97% of the students surveyed claimed to be involved in some regular online activity in English, as defined in the introduction. According to our survey, teachers estimate this number to be much lower. An average of their estimations finds they believe it concerns less than half (44%) of their students. Figure 1 below indicates the distribution of teachers and their beliefs about numbers of students practising OILE.

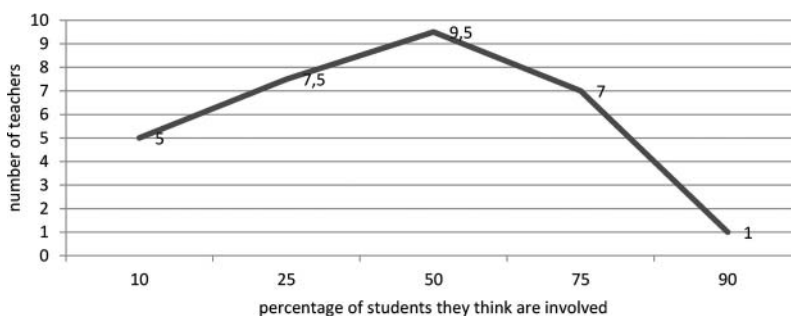


Figure 1. Teachers' estimates of numbers involved in OILE.

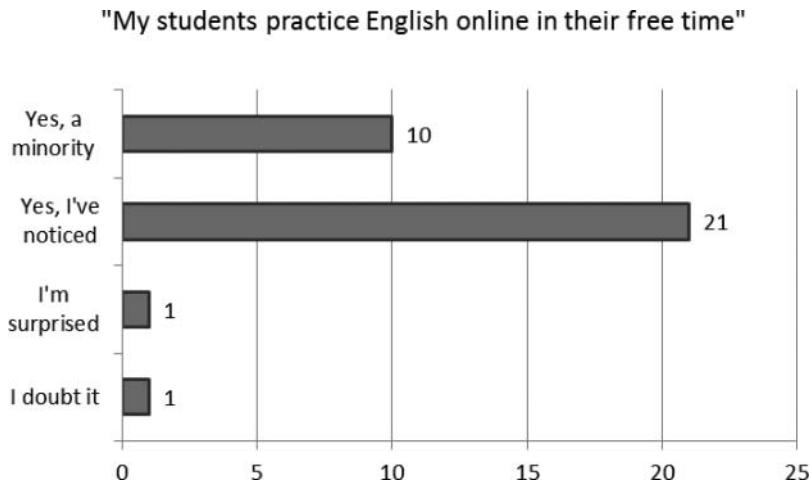


Figure 2. Teachers' perceptions of their students' involvement with OILE.

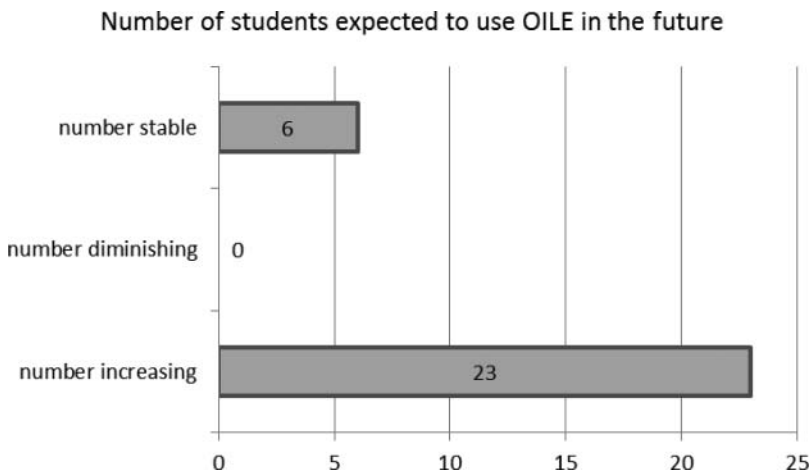


Figure 3. Teachers' projections regarding OILE in the future.

While the university teachers we questioned are certainly familiar with students' online activity in English, their responses are nuanced (see Figure 2) and only 21 of the 30 affirm with conviction that they are aware of such activity². Given the numbers of students who actually claim to be engaged in such activities, a surprising number (10 out of 30) of teachers feel that this only concerns a minority of students.

Most teachers (23) feel that this number is increasing and none find it to be diminishing (Figure 3).

Correlations were sought between the belief that OILE activities are prevalent among students not majoring in languages (the target student population and explicit object of the questionnaire) and three independent variables, felt to be most likely to influence their

answers: age, gender and nationality of respondents. A statistically significant correlation at the 0.05 level (0.41 using the Phi correlation) was found for nationality. Indeed 50% of the respondents indicating their nationality as French considered that OILE was a minority activity, whereas none of the English or American teachers surveyed believed this to be the case. No correlation was found for age or gender.

Effects of OILE

Teachers do consider OILE to affect both in-class behaviour and English skills (Figure 4). Twenty-five (5/6) feel this effect is positive. Four others qualify the effects as neutral. Only one teacher in our sampling actually qualifies the overall effects of OILE as negative. She justifies this position noting: “they think that watching TV series is studying at a university level.” Four teachers checked both the positive and negative answers, illustrated by the lighter coloured portions of the bars. This presumably indicates ambivalent or even opposing perceptions.

In the “positive” category, teachers cite increased curiosity about English, increased motivation to learn the language (often promoted by the students’ impression of being able to understand), more confidence and a general feeling of being at ease with the spoken language. They find that for some, English has become a part of their daily lives. They notice more familiarity with English/American cultural habits and that students appear to have greater knowledge about English-speaking countries. Some students ask their teachers to explain or translate expressions they have heard in their favourite series, or exclaim in class “yes, that’s like in [*Lost*]”.

Remarks concerning the negative influence indicate a “cut and paste” approach to learning and a lack of critical distance. One teacher is concerned that the level of language input “is not appropriate to the university context.”

All but one of the teachers in the study believe that these practices have a positive influence on students’ skills in English, as Figure 5 indicates.

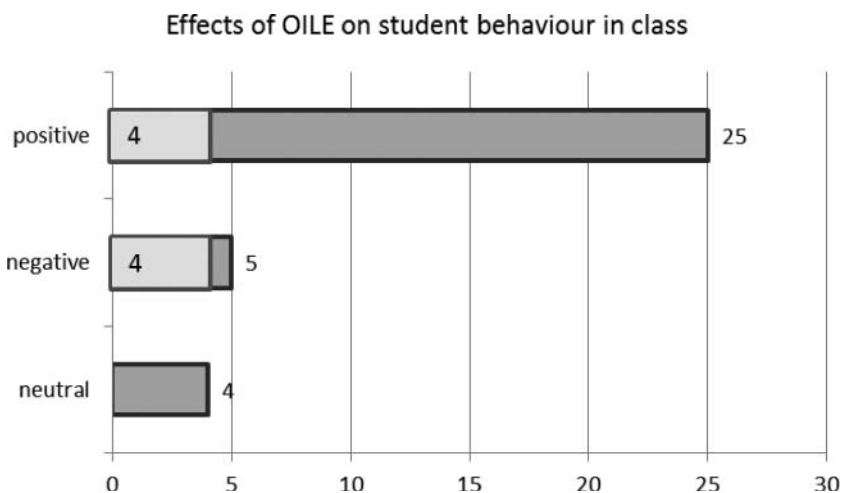


Figure 4. Teachers’ perceptions of the effects of OILE on student behaviour in class.

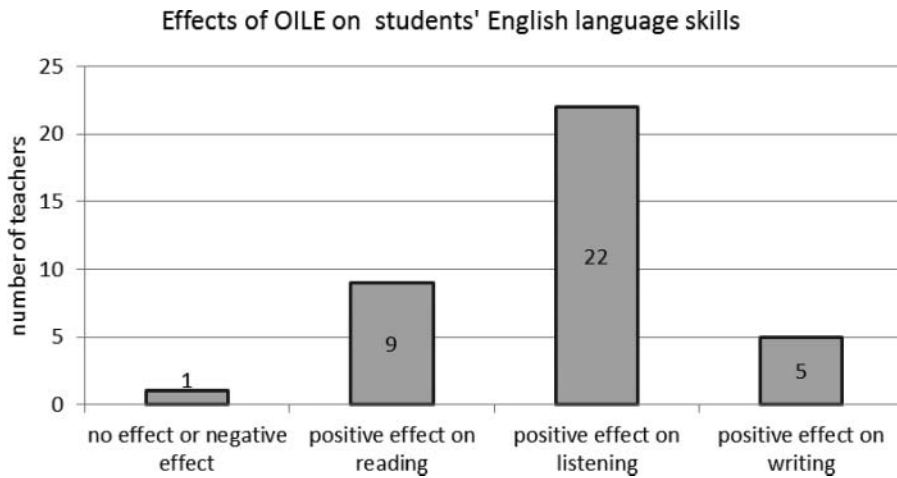


Figure 5. Teachers' perceptions of the effects of OILE on students' English skills.

Specific examples provided to back-up claims of influence on language skills include the facts that students

- are less disturbed by rapid speech,
- use current idiomatic expressions with appropriate pronunciation,
- have better comprehension,
- demonstrate better pronunciation in general, and
- are more fluent.

Influences of OILE on teaching practices

Slightly over half of the teachers say that students' practices with online resources influence their teaching. As examples, four indicate using television series in class: one refers to students' favourite series in her teaching and another works with them on how to use these resources specifically for learning English. She says she encourages them in this type of practice, shows them how they can use these types of activities to improve their English, has them keep learning logs and tries to get them to realise that in fact they use English every day and fluency is "just around the corner" (Teacher #5).

Slightly over a third of the teachers (12) indicate that they would like to adjust their teaching practices to better integrate this new element in the English learning landscape, although only a few provide specific reasons. Among those stated are: to build motivation, "to be in phase with my students' practices and interest them as much as possible," "it is that type of English that students will need most during their lifetime – that which they will come into most contact with."

Among those who answer that they don't intend to modify their teaching, reasons cited include the fact that their subject area "doesn't lend itself to such contents," that the teaching "programmes are very rigid and cannot be adapted," that they do not want to be "the only one in [their] department to make such changes" (although they do not indicate exactly what kind of changes they envisage).

Perceived problems

Finally, teachers were questioned about perceived problems with using these online practices in the classroom. The most frequent answers target the illegal aspects of

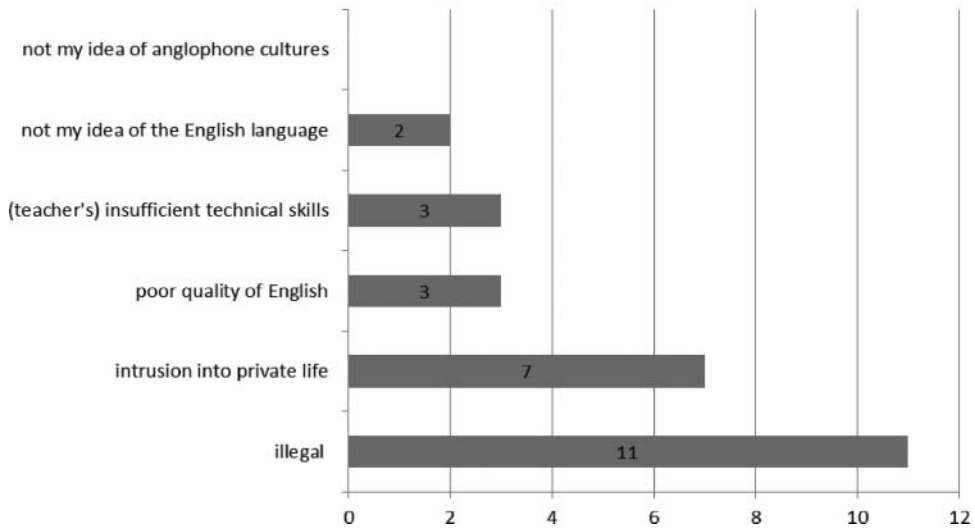


Figure 6. Teachers' perceptions of the problems associated with OILE.

downloading songs or series and also hesitations related to intrusion into the private lives of their students (Figure 6).

One teacher comments extensively on this question, as can be seen in the following section, indicating that she objects to all of the choices proposed.

Qualitative perspectives

In order to flesh out this composite description of teachers' attitudes towards OILE, a look at one teacher's position (Teacher #5) provides a cross-view of all these issues and allows some specific comparisons with the other respondents. These are the opinions of a 34-year-old French woman teaching in a political sciences institute, which she considers to be a "privileged context." She thinks that OILE concerns about 50% of her students, that the number is increasing and that this has both positive and negative effects on English courses. She notices improvement in both the listening and speaking skills of her students, due, in her opinion, mostly to watching series, and cites the use of "netspeak" idioms as proof of participation in OILE. She thinks that Internet has brought English into the daily life of her students, occasionally refers to their extra-curricular contacts with English and at the same time considers such contacts to be part of her students' private life and, therefore, that it does not really have a place in the classroom. Despite this, she gets her students to keep learning logs and tries to encourage them to make use of these resources in a more "educational" and less passive way.

Ambivalent and complex views towards OILE

As indicated in the previous section, in relation to Figure 6, this teacher objects to the possible problems with OILE that the questionnaire evokes:

My idea of teaching to specialists of other disciplines means that I do not subscribe at all to the problems you quote in question 9. Yes, some activities are illegal. And they do them

anyhow. We may as well build something on that. Bad quality English? I don't know what that means: if we're speaking of register, we can also use that to construct something on style. It's still English and that's what's important.

This teacher demonstrates a rather paradoxical position that provides insight into some of the other paradoxes we find in the qualitative data. Although young, she is already somewhat disconnected from the practices of her students. Like many of the others questioned, she feels she has no place in the "private life" of her students, yet she senses the learning potential of what they do in their free time and would like to capitalise on it. This position is backed up by similar practices of others; Teacher #8, for example,

asked my students to list the daily activities that bring them into contact with English. They shared their ideas in order to develop new practices (podcasts, radios, series, Facebook or Twitter pages configured in English, funny sites like Fmylife, etc).

We again encounter the idea that somehow teachers would like to "tap into" these activities in English, in that they provide access to something that is equated with "real life," but do not as yet do so in any systematic or targeted way.

Teacher #5 also seems to feel there is a "right" and a "wrong" way to learn English, or at least an "effective" way (where cognitive processes such as questioning the content and "noticing" play an important role) and an "ineffective" way (identified as learner passivity):

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

Teachers #9 and #7 share this ambivalence, in terms of both the potential and the wariness expressed here. The first states:

The phenomenon is interesting especially for students who cannot travel, but annoying for the false conclusions that they can come to or the register of English which is not always perceived by them as too familiar.

The second finds

The principle drawback with these practices is in my opinion that they don't hone a rigorous mind. Students often surf on the internet without really paying attention and absorb things without any ulterior systematisation, with the risk of reinforcing vague, indeterminate knowledge, a phenomenon all too present with students in non-language disciplines.

This analysis of some of the qualitative data indicates that teachers have ambivalent and complex opinions regarding OILE, which may explain their hesitancy to refer to it more explicitly into their teaching practices.

Discussion

The ambivalent comments quoted above concerning students' learning methods (new contacts with English, interest, but also passivity, lack of "noticing," coming to erroneous conclusions, ...) lead us to wonder what the deeper reasons behind these types of

hesitation might be. Is it to maintain or reinforce their role as an educator (authority), is it because they have no confidence that the previous education of their students will have prepared them for autonomous learning, is it because they feel only one model of learning is correct or appropriate? These are, of course, questions that come up time and again in teacher cognition research and for which the answers tend to be highly personal (Borg, 2009, p. 41, 275).

Such paradoxes inherent in teacher belief systems, their complex, eclectic and sometimes contradictory nature, have been noted by Murphy (2000, chap. 3.7). In order to reconcile such positions, Murphy suggests that teachers

need to return to where they started and revisit their common sense notions of what it means to learn. OLEs [online learning environments] can help them in this process because they provide an altered context that provides support for a philosophy that equates learning with what we know it to be intuitively – a process of sense-making (2000, chap. 7.6).

It is perhaps the very complexity teachers are faced with that can indicate to them how best to deal with these novel situations in the classroom. Students' needs and interests, as they emerge from their interactions with online material, may well point the way to a new role in sense-making for teachers.

A way forward: teachers as mediators of discourse

Considering this desire for making sense, we can better understand that teachers seem to be convinced of the potential interest of OILE for language acquisition, especially concerning the spoken language, but at the same time feel the need for adaptations or educational frameworks which take such resources into account. This was seen through the comments related to influences of OILE on teaching practices (access to “authentic” English, but programmes not providing space to deal with such content or content considered “inappropriate”). Both of these positions tend to corroborate Murphy's results, where teachers found online learning environments to provide more “real world knowledge” for students, but also increased “challenges” for teachers, notably for reasons of curricula, (lack of) training and support (2000, chap. 5.3). Lund (2006) provides further explanation as to why this might be the case. Framing his work in socio-constructivism and activity theory and calling on the notion of “boundary objects,” he observes the efforts of a classroom teacher to deal with the influences of “internet English” in the classroom and theorises that contemporary ESL teaching must prepare students to manage many different types of discourse. With the expansion of world Englishes multiplied by new media to diffuse them, student exposure to discourse falling under the umbrella of English is multiple. As we saw at the beginning of this article, Lund contends that teaching has historically served the “institutional context of schools and curricula,” (2006, p. 184), using standardised English, whereas the language variants encountered in out-of-school-contexts, such as the Internet, are often quite different from this standard. With each context determining a specific type of discourse, competent communication involves “cross[ing] the boundaries between [discourses] by making connexions across contexts” (Lund, 2006, p. 182). However, making such connexions is not always easy. As with all complex systems, the boundaries themselves are open and dynamic and the elements they circumscribe are in constant, non-linear and unpredictable motion. The student faced with an object s/he calls “English” is rarely equipped to recognise, let alone manoeuvre the gap between these different contexts. This is where a teacher's expertise and guidance

could prove invaluable and where a new role of mediation may be opening for teachers of the twenty-first century. Given the findings of the present study, we might be concerned that opportunities to become mediators of discourse be missed by some teachers, due to their sometimes ambivalent position regarding OILE.

Conclusion: OILEing English language education

In conclusion, this paper has provided some new insight into the field of teacher cognitions as they relate to online informal learning, in particular, teachers' awareness of the phenomenon and their attempts to incorporate this knowledge into some classroom practices. As in other aspects of teacher cognition, a number of contradictions have been pinpointed. OILE, as we have defined it, illustrates the complex and dynamic nature of language learning, putting the teacher in a position where s/he must deal with learners having very different past experiences and content knowledge of English, whose language skills evolve at very different paces and in differing ways, often in relation to input that the teacher has little awareness of. Our study traces many of these difficulties by asking teachers to make their beliefs about OILE explicit.

Among the limits of the study sample size may be considered an issue, as well as the possible influence of the questionnaire, which provided fixed responses including stereotypical types of world-views (notably on the quality of English) and probably induced orientated responses in the open questions as a consequence. On the other hand, some teachers felt quite free to articulate responses in direct opposition to the statements provided ("Bad English? I don't know what that means" Teacher #5), although, once again, this may involve conveying an idealised image of self as teacher or of one's own beliefs (Borg, 2009, p. 184). Bearing these limits in mind, we have attempted to complement quantitative data by a careful analysis of the qualitative data collected and to extend interpretation to give a full and textured depiction of teachers' cognitions with regard to OILE.

While the present study has gone a long way towards characterising the beliefs and reactions of higher-education English teachers regarding OILE, much further study is necessary in order to confirm and broaden its findings. The European Commission's "First European Survey on Language Competences" confirms that online informal learning also takes place in other European countries and begins before lower secondary level in many countries. Therefore, research involving other age groups and their teachers in a range of different contexts would provide an important complement to the present work. Other research approaches such as diary studies would also provide valuable longitudinal insights into how teachers respond to incidental language acquisition and the diversity of learner perspectives it creates in the classroom.

The widespread nature of student practices of OILE suggest that teachers are faced with becoming less relevant to the learning of English as learners look increasingly to models and resources outside the classroom. They also, however, have the option of assuming a more empowering and inspiring role of mediation, as suggested by Lund (2006), who considers teachers to be in a privileged position in this regard. Their role thus becomes one of helping the learner to discern between, understand, negotiate and master the contextual, stylistic and semantic differences between these multiple contents, "didacticising" the "boundary object" which these differing language contexts provide (to use Lund's wording). We would concur with Lund when he argues that if educators within the system do **not** adapt to this new role as a language, context and meaning mediator, education will "[lose] out on important cultural change and may fail to prepare learners for emergent communicative opportunities and requirements" (2006, p. 181). By seizing this opportunity to mediate and scaffold the real learning which is taking place

online informally today, teachers can potentially make the non-specialist English class the most central moment in a student's week.

Notes

1. Borg defines teacher cognition as “what language teachers think, know and believe – [. . .] and its relationship to teachers' classroom practices” (2009, p.1).
2. The 7.5 and 9.5 are due to one teacher having written the answer “40%”, which was not a pre-determined selection.

Notes on contributors

Denyze Toffoli is a member of the language didactics team of the LiLPA (Linguistique, Langue, Parole) research unit (UR 1339) at the University of Strasbourg. She teaches courses in psycholinguistics, project management, instructional design, evaluation and online language learning in a Masters programme for pre- and in-service teachers in the Applied Linguistics Department. Her research interests include her teaching areas and relate particularly to motivation and autonomy in language learning and teacher cognition.

Geoffrey Sockett is a member of the language didactics team of the LiLPA (Linguistique, Langue, Parole) research unit (UR 1339) at the University of Strasbourg. He teaches courses in psycholinguistics, task-based language learning and online language learning in a Masters programme for pre- and in-service teachers in the Applied Linguistics Department. His research interests relate particularly to informal learning and complex dynamic systems theory.

References

- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. (Applied linguistics in action series). Harlow: Pearson Education.
- Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40(01), 21–40. doi:10.1017/S0261444806003958
- Borg, S. (2009). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum International Publishing Group.
- Council of Europe. (2000). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Hubbard, P., & Levy, M. (Eds.). (2006). *Teacher education in CALL*. Amsterdam: John Benjamins.
- Krashen, S.D., & Terrell, T.D. (1983). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. New York: Pergamon Press.
- Kusyk, M., & Sockett, G. (2012). From informal resource usage to incidental language acquisition: the new face of the non-specialist learning English. *ASp. la revue du GERAS*, 62, 45–65.
- Lai, C., & Gu, M. (2011). Self-regulated out-of-class language learning with technology. *Computer Assisted Language Learning*, 24(4), 317–335. doi:10.1080/09588221.2011.568417
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2007). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Lund, A. (2006). The multiple contexts of online language teaching. *Language Teaching Research*, 10(2), 181–204.
- Milton, J. (2008). Vocabulary uptake from informal learning tasks. *The Language Learning Journal*, 36(2), 227–237.
- Murphy, E. (2000). *Strangers in a strange land: Teachers' beliefs about teaching and learning French as a second or foreign language in online learning environments*. Québec, Canada: Université Laval. Retrieved from <http://www.ucs.mun.ca/~emurphy/strangers/toc.html>
- O'Malley, J.M., & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.

- Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House Publisher.
- Pitkänen, K.K., Jokinen, J., Karjalainen, S., Karlsson, L., Lehtonen, T., Matilainen, M., . . . Siddall, R. (2011). *Out-of-classroom language learning*. Helsinki: University of Helsinki Language Centre.
- Raith, T., & Hegelheimer, V. (2010). Teacher development, TBLT and technology. In M. Thomas & H. Reinders (Eds.), *Task-based language learning and teaching with technology* (pp. 154–175). New York: Continuum International Publishing Group.
- Rieder, A.V. (2003). Implicit and explicit learning in incidental vocabulary acquisition. *Vienna English Working Papers*, 12(2), 24–39.
- Rupérez Micola, A., Bris, A., & Banal-Estañol, A. (2009). *TV or not TV? Subtitling and English skills*. Barcelona, Spain: Department of Economics and Business, Universitat Pompeu Fabra. Retrieved from <http://ideas.repec.org/p/upf/upfgen/1156.html>
- Safar, H., Modot, A., Angisani, S., Gambier, Y., Eugeni, C., Fontanel, H., . . . Verstrepen, X. (2011). Study on the use of subtitling. *The potential of subtitling to encourage foreign language learning and improve the mastery of foreign languages (No. EACEA/2009/01)*. Paris: Media Consulting Group for the European Commission. Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/study_on_the_use_of_subtitling_en.php
- Slaouti, D., & Motteram, G. (2006). Reconstructing practice. In P. Hubbard & M. Levy (Eds.), *Teacher education in CALL* (pp. 81–97). Amsterdam: John Benjamins.
- Socketk, G. (2012a). Le web social: La complexité au service de l'apprentissage informel de l'anglais. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 15 (2). doi:10.4000/alsic.2505
- Socketk, G. (2012b). L'impact des activités informelles d'écoute en anglais sur les travaux écrits d'étudiants LanSAD, une analyse quantitative. Conference presentation présenté à Colloque 2012 de l'Association des Chercheurs et Enseignants en didactique des langues (acedle) - Apprendre les langue autrement, Nantes, France.
- Socketk, G. (2011a). Les processus cognitifs de résolution de problèmes pour l'apprentissage des langues dans des environnements multimédias: Apprentissage informel et réseaux sociaux. *Les Cahiers de l'Acedle*, 8(1), 29–46.
- Socketk, G. (2011b). From the cultural hegemony of English to online informal learning: Cluster frequency as an indicator of relevance in authentic documents. *Asp. la revue du GERAS*, 59, 5–20. doi:10.4000/asp.2210
- Socketk, G., & Toffoli, D. (2012). Beyond learner autonomy: A dynamic systems view of the informal learning of English in virtual online communities. *ReCALL*, 24(2), 138–151. doi:10.1017/S0958344012000031
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471–484). New York: Routledge.
- Thorne, S.L., & Reindhardt, J. (2008). “Bridging activities,” new media literacies, and advanced foreign language proficiency. *CALICO Journal*, 25(3), 558–572.
- 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. doi:10.4000/asp.1851
- Wong, L., & Benson, P. (2006). In-service CALL education: What happens after the course is over? In P. Hubbard & M. Levy (Eds.), *Teacher education in CALL* (pp. 251–264). Amsterdam: John Benjamins.
- Wright, B.A., Sabin, A. T., Zhang, Y., Marrone, N., & Fitzgerald, M.B. (2010). Enhancing perceptual learning by combining practice with periods of additional sensory stimulation. *The Journal of Neuroscience*, 30(38), 12868–12877. doi:10.1523/JNEUROSCI.0487-10.2010

Appendix: Questionnaire distributed to teachers

Online informal learning of English

Students in France sometimes use English online for leisure or personal purposes. We call this phenomenon the online informal learning of English (OILE). OILE includes surfing the web in English, listening to on-demand music, using services like Deezer and Spotify, streaming or downloading American series and films to watch, interacting with friend on social networks like Facebook.

The purpose of this questionnaire is to better understand the views of English teachers regarding these phenomena and thus contribute to research in this area.

your gender M/F your age your nationality
English courses you teach:

Awareness of the phenomenon

1. When told: "My students practice English online during their free time" I am: (check the appropriate box or boxes)

- sceptical, I doubt that this is true
- surprised, I haven't noticed anything of the sort
- perfectly aware, I notice this phenomenon regularly
- conscious that this concerns only a minority of my students

If possible give an example of the ways in which your students give you insights into this

2. I consider that the number of students concerned by these activities

- is increasing
- is diminishing
- is stagnating

3. I feel that these phenomena concern about (circle your response)

0 10 25 50 75 90 100 percent of my students.

Effects of informal learning

4. The effects of these phenomena on the behaviour of students in class is:

- neutral: I don't notice any effects
- negative: give one or some examples

positive: give one or some examples

5. The effects of these phenomena on the English skills of my students is:

- inexistant or negative
- positive for listening comprehension positive for speaking
- positive for written expression positive for written comprehension

If possible, give examples to illustrate your answer.

Your reaction to informal learning

6. Do these practices influence the way you prepare or manage your courses? yes / no
If yes please give an example

7. Would you like to modify the way you prepare or manage your courses to take these practices more into account? yes / no. Why / why not?

8. Among the major problems with taking this kind of activity into account in my courses, I am concerned that:

- a large number of these activities (for example downloading copyrighted material) are illegal.
- these activities concern students' private life and don't have a place in class.
- such activities (music and popular series) use poor-quality English
- getting interested in these activities would involve technical skills that I don't have.
- these activities do not contribute to learning English as I construe it.
- these activities do not contribute to learning about Anglophone cultures as I construe them.

Any other comments on the question:

Beyond learner autonomy: a dynamic systems view of the informal learning of English in virtual online communities

GEOFFREY SOCKETT AND DENYZE TOFFOLI

*DLADL, Université de Strasbourg, 22 rue René Descartes, 67084 Strasbourg, France
(emails: gsockett@unistra.fr, dtoffoli@unistra.fr)*

Abstract

This article discusses the informal learning of English by non-native speakers with particular reference to the role of virtual communities. The concept of informal learning is presented and related to current areas of interest in the literature such as incidental learning, and dynamic systems theory. Our research investigates how non-specialist language learners use the Internet in their spare time to read and listen to English, and also communicate in English, notably in online communities through social networking websites. The study looks particularly at the dynamics of these phenomena by studying a small number of non-native users of English over a period of two months. The results of this research will be used to question the relevance of the learner autonomy paradigm, which has been a cornerstone of language learning policy in Europe for the past thirty years.

Keywords: informal learning of English, dynamic systems theory, learner autonomy, online resources, longitudinal approaches, incidental language acquisition

1 Introduction

It has become apparent in recent years that high speed Internet access and Web 2.0 tools such as social networking websites allow non-native speakers in France to be exposed to English in informal settings, often as part of a virtual community of English users. This article seeks to situate the informal learning which may occur in these settings with regard to the literature in areas such as learner autonomy, incidental learning, and dynamic systems theory. The research which will be presented is an activity-log study in which a group of five students from a French university recorded details of all on-line activities in English over a period of two months. This is a follow-up to a quantitative questionnaire study involving 225 students in 2009 to establish the types of informal learning which students engage in (Toffoli & Sockett, 2010; Sockett, 2011). The qualitative data from this small number of non-native users will be analysed in order to gain a better understanding of the dynamics of these phenomena. The discussion of these results will suggest how the learning of English in France today may best be described and also how it may be promoted

through appropriate classroom contents. Finally the limits of the study and future perspectives will be suggested.

The specific focus of this research is that it attempts to explore the use of social learning technologies, which are often studied in formal learning contexts, from the point of view of informal and incidental phenomena which function as part of a complex dynamic system. In the past, the learner autonomy model was used to analyse the extent to which the learner takes charge of his or her own formal language learning, suggesting a number of parameters of learner autonomy such as “decision to learn”, “choice of method” and “means of internal evaluation” (Holec, 1981). While this perspective was one of the first to be truly learner-centered, it did not yet consider the learner as a language user and social actor, as more recent task-based views of language learning do. The focus on study in language learning centres at the heart of the learner autonomy model corresponded to the technological reality of the 1980s and 1990s when some types of authentic documents were not freely available to the individual language learner as they are today via the Internet, and foreign language use often required international travel. The extent to which this model may now be out of step with the experience of many learners will be one of the issues examined in this study.

A second and more recent approach is that which seeks to exploit the potential of social networking activities within classroom settings (Lomiccka & Lord, 2009; Thorne & Reinhardt, 2008). This is a more pedagogy-based approach, seeking to describe the acquisitional differences between classroom learning with no technology, low technology or technology mediating communication between class members. The classroom-centeredness of such approaches implies that the potential for learning outside teacher-controlled or teacher-orchestrated environments is either invalid or simply too difficult to analyse in any detail.

A very different approach is that concerning the areas of informal and incidental learning. In the field of Education Sciences, informal learning is defined by Jay Cross (2006:19) as “that which enables you to participate successfully in life, at work, and in the groups that matter to you. Informal learning is the unofficial, unscheduled, impromptu way people learn to do their jobs.” Whereas Cross views such learning as intentional, other researchers such as Tissot (2004) and Stevens (2010) suggest that the learner may not even be aware that learning is taking place. Thus the recent *Study on the Impact of Information and Communications Technology (ICT) and New Media on Language Learning* (Stevens, 2010), defines informal language learning as:

Learning resulting from daily life activities related to work, family or leisure. It is not structured (in terms of learning objectives, learning time or learning support) and typically does not lead to certification. Informal learning may be intentional but in most cases it is non-intentional (or ‘incidental’/ random) (*op. cit.*: 12).

The degree of intentionality in informal learning is also a key issue in the field of incidental learning (Ellis, 1994; Rieder, 2003), which plays an important role in vocabulary acquisition. Rieder (2003:26) reminds us that there are many similarities between the psychological construct of implicit learning and the pedagogical concept of incidental acquisition, and concludes that “implicit learning does involve attention to the stimulus but does not involve conscious operations” (*op. cit.*: 28).

The impromptu nature of informal learning is also an indication that it is emergent in nature, taking place in a complex dynamic system in which interactions between the many components in the system lead to the emergence of collective outcomes which might not have been easy to predict from an analysis of the individual components. Indeed, as Ellis (2007) suggests, these outcomes depend as much on the character of the interactions between components as they do on the character of the components themselves.

Among the characteristics of dynamic systems presented by Van Geert (2008), four seem to be particularly relevant to the study of informal language learning. Firstly, the assertion that initial conditions are crucial to learning outcomes is particularly pertinent in that these conditions are no longer uniform, with each learner possessing their own set of references to the target language gathered through an eclectic process of informal contact. Hence there is a great deal of individualisation in the learning process. Secondly, the study of attractor and repeller states in a system can be helpful in observing how certain learning strategies (such as reference to subtitles) can be an initial help to the informal learner before later becoming a hindrance. Thirdly, the possibility of co-adaptation of elements in the system may give rise to unexpected learning behaviours emerging from interactions between the large number of tools and contexts available to the learner. Finally, the non-linear nature of complex dynamic systems should lead to the appearance of examples of phase transition, such as jumps in degrees of fluency or comprehension unrelated to any increase in the quantity of exposure to the target language.

In our own research, an initial study relating to informal language learning was carried out in 2009. 225 students at the University of Strasbourg were surveyed regarding their contact with English online in their free time. (Sockett, 2011; Toffoli & Sockett, 2010). While two of the sample reported having no contact with English in their free time at all, sixty percent of the respondents mentioned regularly downloading or streaming films and television series in English while some thirty percent also corresponded regularly with other English users on the social networking website *Facebook* (other social networking tools such as *Twitter* and *Myspace* were used by only a handful of respondents). Other activities involving English included visiting English language websites, listening to music with English lyrics online and sending e-mails to friends. The importance of this study was to confirm the widespread nature of these practices amongst users of English in France.

The aforementioned studies from a number of different fields leave unanswered several questions regarding informal language learning. In particular, little is known about the amounts of time spent on these activities, their stability over a long period, and how the different activities interact together to produce unexpected outcomes as envisaged by Van Geert (2008) and others. In order to answer some of these questions, the research design of the current study seeks in particular to question the pertinence of the learner autonomy model for non-specialist learners of English today.

The research hypothesis of this study is that the learner autonomy model is no longer pertinent to the learning of English in France today, since language use and implicit learning are already taking place through everyday communicative activities in virtual communities.

The study sought to validate this hypothesis by answering three main questions. Do stable contacts with English persist over a long period, allowing these students to be correctly described as English users (and not just “learners”)? Can these English

users be seen to be functioning in virtual communities? And what interactions between components in their complex personal learning environments emerge from this language use?

The first of these questions seeks to establish whether the quantitative data obtained from our preliminary study corresponds to long-term involvement in activities or whether contacts with target language users and resources are merely fleeting experiments. The purpose of the second question is to determine what relationships are involved in this informal learning. The third question seeks to investigate how learning takes place in the complex dynamic system of informal contacts with the target language.

2 Methods

The 2009 study provides a good basic understanding of these phenomena among students in France, but gives few details about the precise times and contents involved, and how this behaviour changes over time. It was therefore decided to design an eight-week diary study in which five students from the first sample would report on each occurrence of online English use in their spare time, indicating the websites and times involved and recording any insights into their use of the language. The format of the diary consisted of five columns in which learners could record the address or description of the resource used, the language skill involved, the time the activity took place, the length of the activity and any comments about the English encountered in the activity.

At the end of the eight-week period, the students were also interviewed to clarify some entries in the completed diaries. Four female and one male student participated in the study. All were under 25 years of age. Although they were studying English as a requirement in which they attend 48 hours of formal English classes per year (two hours per week over 24 weeks), in a blended learning format at the Centre de Ressources et d'Apprentissage des Langues (CRAL) at the University of Strasbourg, none of the students involved in the study were majoring in English. All were tested as having English levels of B1 or B2. The choice of methodology for this work was influenced by Larsen-Freeman and Cameron (2008) who suggest that qualitative longitudinal studies of a few learners are more likely to yield insights into the dynamics of these complex systems. Hence the aim of this research is not to provide a snapshot of where a large number of language users are in their language learning process, but to take a long-term view of their movement towards the goal of full participation in language communities. Larsen-Freeman and Cameron (2008) further suggest that it is important to consider timescales in order to distinguish between activities which may last only a few seconds and those which learners may engage in for several hours a day. They also encourage consideration of the system as a whole rather than reducing research to a study of a single parameter in order to better see how different parts of the system and context adapt to each other. Cross-examining the data here in light of the quantitative 2009 study thus serves to improve the robustness of the research.

3 Analysis and results

The learner activities observed in this research can be considered in two parts, those which were broadly in line with the first study, and those which provided further

Table 1 Example of one user's online activities in English over eight weeks

Time spent using English resources on line	37 hours
Number of different events	34
Time periods involved	Evenings and weekends
Written interaction	Used <i>Facebook</i> 16 times to interact with friends met on holiday
Video	Watched TV series 8 times in sessions of 45 to 120 minutes
Listening	Used <i>Deezer</i> and <i>lacoccinelle.net</i> 3 times
Reading	Used work related resources 6 times
Learning	Reported incidental vocabulary acquisition and reading song lyrics for meaning while listening to music on demand

insights into the research hypotheses mentioned earlier. As in our quantitative study, students reported downloading or streaming popular English and American television series such as *Desperate Housewives*, *One Tree Hill*, *The IT Crowd* or *Dexter*, as well as recent films. These media were often available with informally contributed French language subtitles. The respondents also reported using social networks to keep in touch with other English users known personally to them, whom they had met in a variety of settings including holidays and study abroad. One student reported corresponding regularly with an English speaker she had met on *Facebook* because they had the same first and last names. Respondents hardly ever spoke English online, only occasionally using a VOIP service to talk to friends, but often used text chat services, including the synchronous text chat function of *Facebook*.

Results which were not provided by the 2009 study included specific data about amounts of time spent on different events, the frequency of various activities and the manner in which these activities evolved over time. Table 1 gives a summary of the different types of activities engaged in by one student, AH, as an example. Her 37 hours of English over the eight weeks she was involved in the study is the median for the group, although one student reported in excess of 400 hours of online activity in English during the same period.

3.1 The learner as language user

The data collected in the student logs provided insights into the specific web-surfing practices in English of these students. We found that these involved frequent use of the same websites, sometimes those relating to their major field of study. For example, a student of Graphic Design consulted on-line tutorials for the use of *Photoshop*TM or for information on computer graphics. A student of Japanese reported regularly using English language websites where he watched interviews with Japanese celebrities, read articles about mangas or about Japanese literature, played a Japanese video game and consulted a news and discussion site about Japan (*japantoday.com*) frequently. This latter activity was somewhat sporadic at the beginning of the period, becoming a daily ten-to-fifteen-minute experience over the last three weeks. Only one other student regularly consulted a news site (*bbc.co.uk*), although in her case it was more of a weekly event, engaged in for time periods of anywhere from ten minutes to an hour. One student

used transportation and tourism sites to plan her holiday. Two students used online dictionaries and translation sites to make their own translations of various documents (often related to content they had found online).

The student who participated in chats with English speakers on *Facebook* did so two to three times a week, for periods of time varying between twenty minutes and two hours per session. A second student chatted on a daily basis with Norwegian, Danish and friends of other nationalities, for periods of between half an hour and two hours at a time. The chat sessions were occasionally undertaken concurrently with other on-line activities such as listening to music on demand services. Indeed, three of the five students concerned reported using on-demand music services such as *Deezer* or *Spotify* rather than streaming from the website of a radio station.

The only activities that involved all five users were social networking and watching video content (television series and films), generally streamed or downloaded from a limited number of websites such as *megadownload.com* or *alloshowtv.com*. One participant watched a minimum of two and a half hours of series per day, building up to several sessions of up to five hours by the end of the observation period.

In contrast to these non-language-learning oriented uses of English language sites, one student did use English learning sites (*freelanguage.org*, *focusenglish.com*, *englishbanana.com*) quite extensively and also considered her use of material related to her English course on the university LMS to be part of her informal use of English during the first two weeks of the study, but both of these activities were abandoned during the last four weeks in favour of other, less learning-oriented occupations. The types of on-line activities these five students regularly engaged in (researching areas of interest, getting information from news sites, chatting with friends and acquaintances, listening to music and watching series) would seem to clearly indicate the “user” status of these individuals regarding English. The frequency and duration of the activities would also appear to testify to their durable nature, as activities that have become part of the long-term habits of the users.

3.2 Participation in virtual communities

Several elements in the data would tend to support the view that the study participants are “real” users and active participants in various types of virtual communities, including social networks, private closed groups of friends, *ad hoc* learning groups and communities of fans, users and viewers of various sorts.

As previously stated, all five participants in this study exchange with friends on social networks, primarily *Facebook*, though one indicates trying out *Twitter* and another using *MySpace*. Exchanges are both synchronous and asynchronous since the chat tools in *Facebook* and *MSN* are used by some learners for live discussions with friends. One learner records chatting with teachers on an English language learning site and finding this to be “a good exercise, as I had to respond rather quickly (no time to look words up in the dictionary)” (LJ). Another person (HL) records using *Skype* to communicate with friends in Australia. (BD) describes e-mail exchanges as “specific to certain themes (in my case music)” which provides a sense of belonging to a particular group.

Learners can therefore be seen as participants in virtual communities through forums, chats, social networks, as well as “legitimate peripheral participants” (Lave & Wenger, 1991) in communities of users discussing themes such as music, television series and holidays.

3.3 *Language development in the complex dynamic system of informal learning*

The log entries have provided some specific insight into the way the respondents practise the various English language activities they indulge in, particularly as regards listening to music online, practising extensive listening to dialogue, written interaction and vocabulary acquisition. Some indications of the manner in which they process the input, so as to produce new language uptake can be found in the data. While respondents often left blank the column in the diary reserved for comments on the language, a broad range of insights into the informal learning process was recorded, examples of which are presented in the analyses below.

3.3.1 Listening. Concerning the three students who documented using on-demand music services, their first reported action is trying to understand what the song is about, for example: “I like to try to understand the words of certain songs (at least the subject) without looking at (reading) the words” (LJ). These students also mentioned examples of concurrent use of lyrics websites such as *lacoccinelle.net*. Having chosen a song they like, and tried listening for gist, they then listen again while reading the lyrics, to clarify any difficulties of comprehension. This focus on meaning and reliance on written lyrics makes the content accessible even to French learners with relatively elementary levels of English, due to the repetitive nature and familiar themes of popular music. Listening to music is seen as leading to improvement in their general level of listening comprehension. LM, for instance, states: “listen[ing] to English songs can help us to get used to the pronunciation,” yet, nevertheless, four weeks further into the study, comments: “It’s still hard to really understand the meaning of some songs.”

As stated above, the only regular and extensive on-line activity in English in which all five study participants were involved, was watching television series. Among reasons stated for choosing to watch these series in English rather than French, respondents mention the fact that most programmes are available in English several months before their dubbed versions appear in French. They also report a “crossing the Rubicon” experience in which it becomes difficult to watch dubbed material after being exposed to the real voices of the actors in television series, which viewers see as more authentic. Unsurprisingly, it is watching series and films which students consider as most helpful in making progress in listening, considering it a good means to “train your ear” (BD), to hear “ordinary language – the way people speak” (AH), or “for pronunciation” (LJ). LM’s experience gives insight into the degree of progress that a learner might perceive. While she initially claims “I can understand a talk show easier than a sitcom conversation,” only three weeks into the study, she comments: “It seems that now I understand more and more easily what the characters are saying” (in *How I Met Your Mother*). Two weeks later again and regarding a different series, she notes: “I can practically understand the whole conversation.”

3.3.2 *Reading/ written interaction.* The data collected about reading and writing skills tends to first underline the diversity and affordances of on-line resources, as the following examples illustrate: “I think that watching movies, series, ... in a different language [the event documented was a Korean series] with English subtitles is the best way to learn English” (LM); “thanks to the forum [a fan site for the Japanese pop group “Girls’ Generation”], I can interact with people from everywhere of the globe and learn more English words or sentences” (LM); “reading and writing e-mail is good for finding vocabulary” (BD); “on sites like *Japan Today*, ... being a sort of online journal, the language is rather ‘neutral’, which is good for being able to express yourself correctly” (BD); “I use *Facebook* to connect with lots of friends from other countries” (LM); “an article about graphic design taught me quite a lot of vocabulary” (LJ).

A second area of interest in the data on written English, participants’ perception of their language development, is provided only by LM who notices changes in both comprehension and expression: “I notice that now I can read basic English without translating word by word, it feels like reading French,” she comments during the first week of observation. A few days later, referring to a site that comments on the Korean entertainment industry, she observes: “Because of those site, I can read English like I read French, it seems like I understand immediately English.” In week 3 she “notice[s] that my *Facebook* is full of English words, because I’m now use to English it seemed normal to me to be around English words but one of my friend pointed it out to me,” and by the middle of week 4 she notes: “I can make sentences faster in my head” (in a chatroom with several participants).

These are of course the comments of just three learners, but they would tend to support both the notion that online tools favour reading, writing and interaction skills in English, often involving participants in virtual communities, and the learner perception that such practice leads to improved performance in the language.

3.3.3 *Vocabulary.* Vocabulary building appears to be a primary area of acquisition, as seen above regarding reading and listening, and this was further confirmed by several comments such as: “I also learnt specific expressions and vocabulary” (BD) or, “I learned lots of new words and expressions like ‘it’s a shame’” (JL). Only one participant (BD) mentions syntax, stating: “having watched the series over and over again, I pay more attention to the dialogues and so I can learn and revise sentence structures.”

The students’ impressions of learning vocabulary seem to be corroborated by the fact that they were all able to produce at least three words or expressions they claim to have learned during their informal online activities. Examples included terms such as “sweet”, “awesome”, “what’s up”, “wait a minute”, “hope that you are well” and “see you soon”, which are all drawn from, or destined for conversational use.

Perhaps most importantly, when asked if they perceived progress in the “four skills” in English since they had begun doing online activities in the language, all participants said “yes” concerning the understanding of spoken English, four said “yes” with regards to understanding written English, three felt they had made progress in writing in English and two explicitly said they felt they had made no progress in speaking in English. Learning in informal contexts can therefore be seen, at least from the small

sample of learners involved in this study, in the interactions between the affordances of the various media and the social and personal particularities of each learner.

4 Discussion

The significance of these results can be seen in four major areas: the importance of social networking, changes in the way television programmes are viewed, the influence of on-demand music sites on listening strategies and the extent to which learning is taking place in all these activities. These are the areas that tend to provide answers to our research questions regarding online learners of English as users, functioning in virtual communities where novel learning is emerging from their complex personal learning environments.

4.1 Virtual communities

When learners participate in virtual communities with other English users, opportunities arise to use the language in real contexts, such as those relating to work or leisure. Such opportunities are rarely afforded by pedagogies which merely seek to persuade the learner to interact in English with other same primary language classmates. It is also important to point out that the expert-novice ratio is favourable in virtual communities such as interest groups discussing hobbies or work-related interests in English in forum and chat settings.

The importance of social networks as a means of written interaction was also underlined in this study. The multiple roles afforded by the *Facebook* interface, of author, respondent, commenter, recommender, approver etc., give fledgling English users many easy ways to enter into communication in a contextually supportive setting. The multiple functions of the interface, mean that it is a good place to carry out cognitive tasks in the target language such as attributing a status to information, ranking in order of importance and making a verbal response to images, and as such may promote language acquisition (Sockett, 2011).

Finally, the large number of users of *Facebook* is an indication that communication with people known to the learner is likely to be considered more relevant to their real lives than discussions with other people not personally known to the learner or whose true identities are disguised by avatars and pseudonyms. The latter type of discussion may take place in virtual worlds such as *Second Life*, which has not seen the massive uptake envisaged a few years ago, or on thematic forums where pseudonyms are used.

Although watching downloaded or streamed media in the original version involves little or no two-way interaction with other users of English (our research suggests that viewing habits are rarely the conscious subject of social network interactions, for example), such activities do bring learners into prolonged contact with a shared language and sets of values and references which often characterize belonging to a community and as such may facilitate context-appropriate interaction.

4.2 Implications of online video viewing habits

Much recent research into the differences in language skills between teenagers in countries where television series are subtitled (such as Holland or Sweden) and those

in countries where the material is dubbed (such as France or Germany) has underlined the effect of this phenomenon on listening comprehension scores (Rupérez-Micola, Bris & Banal-Estañol, 2009), those in the “dubbing” countries having worse scores than those in the “subtitling” ones. As mentioned above, once having become used to the voices of the original actors, students often find dubbed versions distracting. This could also perhaps be linked to the fact that screen size and definition of both televisions and computers continue to increase, making lip synchronisation problems in dubbed material ever more visible. Our research seems to point to a reduction in the importance of dubbing as a hindrance to listening comprehension for some language learners in France, as they increasingly view series online in English. The fact that these learners now spend significant amounts of time watching English language media also means that they come to the classroom with knowledge of aspects of English and American culture which may be far from the preoccupations of classroom teachers. For example, the 2009 programme for the French *agrégation* secondary school teaching qualification featured Samuel Beckett, Nabokov, William Wilberforce and Shakespeare, whereas learners involved in this study tended to be better acquainted with series such as *Dexter*, *Kyle XY* and *How I Met Your Mother*.

4.3 On-demand music and listening strategies

The appearance of data on music-on-demand services was an unexpected discovery of the study. Use of the *Deezer* service is widespread in France and our research indicates that the affordances of such systems, particularly the ability to choose, play and pause songs leads to a more active approach to listening in some cases. The behaviour described by our respondents, such as synchronous use of websites containing the lyrics of songs they are listening to on *Deezer* would of course be difficult were they listening to live radio feeds which are more difficult to pause and do not always provide advance play lists to allow listeners to look up the lyrics of a song which may particularly interest them. The current widespread use of various types of portable MP3 player is a further indication that choosing music rather than listening to whatever happens to be playing is a current tendency. As such it should not be entirely surprising to detect a more active approach to listening. French learners of English have long been exposed to English language music on the radio, but the low level of listening comprehension observed in French teenagers in European commission research (Rupérez Micola, Bris, Banal-Estañol 2009) for example, has long been considered proof that this exposure does not lead to learners processing the songs for meaning. Our research suggests that this tendency may also be changing. The observation of synchronous use of music on demand and lyrics websites, by which some learners have in a way created a function in their personal learning environments facilitating learning from song lyrics, may indeed be an example of the co-adaptation of system and context suggested by Van Geert (2008) as a property of the dynamics of a complex system.

4.4 Impact on language learning

The language learning observable from this research seems mostly to relate to vocabulary acquisition; indeed, most of the entries in the language column of the

diaries mentioned new words and expressions learned. Like other English users, the learners in this study acquire vocabulary incidentally in the course of activities which do not have such learning as a specific aim. While noticing is taking place (Skehan, 1998), acquisition in this context relies on high frequency, high context exposure to salient examples. This view of language learning as the acquisition of chunks or bundles of language fits in well with connectionist views of learning favoured by researchers in the field of complex systems today (Ellis (2007), for example).

The learner comments also demonstrate metacognitive awareness of degree of comprehension, ranking shows and types of show by comprehension difficulty. The comment “Having watched the series over and over again, I pay more attention to the dialogues” (BD) is reminiscent of Skehan’s (1998) observation that form is attended to only when meaning has become transparent. The relatively repetitive structures of the situation comedy and drama series make favourable settings for learners to become familiar with meaning. Other student comments indicate an impression of increased speed of execution in reading and writing tasks, which may indicate that phase transitions are taking place in the basic operations of the language. Finally the observations that “you learn the way people talk” and “it’s more informal,” may be seen as an indication that some learners are aware of the gulf which we have argued now exists between their experience of English speaking cultures and the themes more familiar to their teachers, who are mostly products of French universities where a more Shakespeare-centred syllabus still holds sway.

5 Conclusions

The three questions addressed in this study can each be answered positively in light of the results presented here. Informal language use involves consistent and long-term contacts with resources in the target language, positioning these students as authentic English users and not only as students of the language. Moreover, these users have established stable contacts with other English language users, allowing them to become functioning participants in virtual communities. Such communities of English users interact together either as an extension of an existing friendship, or because of shared interests, and shared exposure to media can also be seen as providing many of the characteristics of a virtual community. Finally, examples can be seen of how components in this complex system interact together to provide novel outcomes such as the synchronous use of lyrics websites and on-demand music services, or the reading of English subtitles on other-language videos.

Pedagogical applications of this research should involve consideration of how best to take account of these informal learning practices in formal instruction. The European Commission report into the influence of ICT on language learning encourages researchers to consider the following areas:

- social communication as a regular, systemic component in formal or non-formal language learning and teaching practices;
- social networks as integrated, occasional or one-off additions to complement formal or non-formal language learning and teaching practices;

- the development of alternative, blended approaches to formal and non-formal learning and teaching practices (Stevens, 2010: 53).

Suggestions that social networking should be brought into the classroom as a learning activity (Lomicka & Lord, 2009) seem however to run the risk of presenting the private face of the learner in a public setting and as such might lead to problems such as loss of face, unwillingness to participate, or the creation of online dialogues with other learners purely for the benefit of the teacher. Acknowledging that learning is more likely to take place in virtual communities outside the classroom where available time, existing virtual communities and intrinsic motivation are already in place may be a more realistic approach to exploiting the affordances of such tools. Many of the skills required to participate in exchanges on *Facebook* (deciding which comments to respond to, referring to other participants, etc.) may also be practised in contexts such as thematic forums, where identities are less obvious and where the subject matter may be of a less personal nature. It is therefore possible that forums would constitute a better classroom activity than social networks, while still helping learners to develop relevant communication skills.

We have sought to demonstrate that the practices of English users today, as outlined in this and other studies, as well as our current understanding of action-oriented learning, associative-cognitive learning models and recent publications seeking to relate complex dynamic systems to language learning, render the learner autonomy model of the 1980s less relevant than it once was as a way of describing and prescribing the learning of English. The current availability of online audio, video and text documents and online communication tools, means that the English learner is involved in language use, often on a daily basis, before and perhaps without ever being enrolled in a formal language course, and is thus better described in the terms of action-oriented approaches as a user of the language and a social agent.

The “autonomous learner” construct was conceived of in a world in which regular direct contact with English and English users was not already a reality for many. The learner autonomy paradigm sees the need for learning resources to be made available in the context of a resource centre, and indeed many learning institutions continue to store large numbers of resources. Our research suggests that French non-specialist learners of English are involved in regular language use independently of any institutional structure and that an informal learning model is therefore currently a better paradigm to describe their learning of English. These learners are in a complex relationship with the environment of the target language, which they encounter in formal and informal contexts relating both to their major fields of study (using online resources in English) and their leisure activities, which include downloading or streaming TV series in their original version, and communicating with other English users through social networking sites. Such a learning experience was probably in the past available only to second language learners living in “immersion” contexts where the target language was spoken at large.

Any model of informal language learning should therefore include the concept that informal learning does not happen in the classroom or according to a fixed timetable, it is not the product of simply creating a more convivial atmosphere in the classroom, and indeed as an impromptu activity it may not be planned by

the learner. As such it can be seen as having links with other paradigms such as incidental learning.

Finally, the development of communication and media skills in general, in ways such as those recommended by Jenkins *et al.* (2006), see Appendix, may prove to be appropriate successors to the language learning strategies taught in the classroom since the 1990s, and as in the early years of strategy research, the development of a list of media skills specific to second language acquisition based on the Jenkins proposals may be a worthwhile step in further research in this field.

The present study is qualitative in nature and based on a self-report protocol. As such it is limited to that which the participants felt able to describe. The description of listening activities as “useful for pronunciation” for example, shows that meta-language is not always used appropriately. It may therefore be helpful in a follow-up study to involve students with some training in second language acquisition in order to gain further insights into these phenomena. While it may be tempting to bring informal learners into a laboratory situation and involve them in a study of eye movements and keyboard use, for example, such an approach may prove inferior to self-report in addressing informal learning as a system of interacting psycholinguistic and sociolinguistic phenomena.

The participants in the study are aware that learning has taken place, but are not well placed to measure what has been learned. Further studies, involving corpus analysis of the listening materials involved and testing on the most frequently occurring items, would be helpful in making this more explicit.

The findings of the study are drawn from the experiences of non-specialist learners of English in higher education in France and should not be taken as applicable to other contexts or, in particular, to other target languages. Further work is required on other populations, particularly school-age children in order to gain a more comprehensive view of this informal practice of English. Indeed, a complex systems view of language development suggests that each learner, with his or her specific range of resources and the interactions between them, experiences learning in a unique and personal way.

References

- Cross, J. (2006) *Informal learning*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Ellis, N. (ed.), (1994) *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press.
- Ellis, N. (2007) The associative cognitive creed. In: Van Patten, B. and Williams, J. *Theories in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: LEA, 77–95.
- Holec, H. (1981) *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon; Strasbourg: Council of Europe.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. and Weigel, M. (2006) *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Boston, MA: MacArthur.
- Larsen-Freeman, D. and Cameron, L. (2008) *Complex Systems and Applied Linguistics*. Cambridge, UK: Oxford University Press.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lomicka, L. and Lord, G. (2009) *The Next Generation: Social Networking and Online Collaboration in Foreign Language Learning*. San Marcos, TX: CALICO.

- Rieder, A. (2003) Implicit and explicit learning in incidental vocabulary acquisition. *ViewZ* **12**(2): 24–39.
- Rupérez-Micola, A., Bris, A. and Banal-Estañol, A. (2009) TV or not TV: subtitling and English skills. *Economics working papers*, 1156. Universitat Pompeu Fabra.
- Skehan, P. (1998) *A cognitive approach to language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Socketk, G. (2011) Les processus cognitifs de résolution de problèmes pour l'apprentissage des langues dans des environnements multimédia : Apprentissage informel et réseaux sociaux. *Les Cahiers de l'Acedle*, **8**(1): 29–46. <http://acedle.org/spip.php?article3184>
- Stevens, A. (2010) *Study on the Impact of Information and Communications Technology (ICT) and New Media on Language Learning*. European Commission. http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/documents/study_impact_ict_new_media_language_learning/final_report_en.pdf
- Thorne, S. and Reinhardt, J. (2008) “Bridging activities”, New Media Literacies and Advanced Foreign Language Proficiency. *CALICO Journal*, **25**(3): 558–572.
- Tissot, P. (2004) *Terminology of vocational training policy. A multilingual glossary for an enlarged Europe*. Luxembourg: CEDEFOP.
- Toffoli, D. and Socketk, G. (2010) How non-specialist students of English practice informal learning using web 2.0 tools. *ASp*, **58**: 125–154.
- Van Geert, P. (2008) An introduction to complex dynamic systems. *Modern Language Journal*, **92**(ii): 179–199.

Appendix

The Jenkins proposals (Jenkins *et al.*, 2006)

- Play — experimenting with surroundings as a form of problem-solving
- Performance — adopting alternative identities for improvisation and discovery
- Simulation — interpreting and constructing dynamic models of real processes
- Appropriation — meaningfully sampling and remixing media content
- Multitasking — scanning one’s environment and shifting focus as needed
- Distributed Cognition — interacting with tools that expand mental capacities
- Collective Intelligence — pooling knowledge for a common goal
- Judgment — evaluating the reliability and credibility of information sources
- Transmedia Navigation — following the flow of stories and information across multiple modalities
- Networking — searching for, synthesizing, and disseminating information
- Negotiation — travelling across diverse communities, discerning and respecting multiple perspectives, and grasping and following alternative norms.

**RÉGULATIONS PÉDAGOGIQUES ET FORMATIONS DE TUTEURS
DANS UN DISPOSITIF DE VISIOCONFÉRENCE POSTE À POSTE
POUR ÉTUDIANTS DÉBUTANTS EN FRANÇAIS LANGUE
ÉTRANGÈRE.**

Nathalie Gettliffe

Linguistique Langue Parole, université de Strasbourg

Denyze Toffoli

Linguistique Langue Parole, université de Strasbourg

Résumé : Cet article présente une recherche visant à tester une grille d'observation préalablement établie par Guichon et Drissi (2008) dans l'optique de former les tuteurs en ligne aux régulations pédagogiques. Quatre groupes de e-tuteurs de l'Université de Strasbourg ont proposé des activités pédagogiques en ligne à 17 étudiants de l'Université de Virginie aux Etats-Unis grâce à un dispositif de visioconférence. Les observations des apprentis-tuteurs consignées par des captures d'écran dynamiques et un filmage sur pied fixe ainsi que l'analyse de leur dossier réflexif montrent que la grille initiale gagnerait à être modifiée afin que les apprentis-tuteurs identifient non pas l'échec ou la réussite des interactions en ligne mais les stratégies mobilisées et à mobiliser (clavardage et éléments mimo-posturo-gestuels) pour accompagner les régulations pédagogiques dans un dispositif d'enseignement novateur.

Mots clés : Formation de tuteurs en ligne ; régulations pédagogiques ; visioconférence

1. Problématique

Il existe peu d'articles ou d'ouvrages retraçant les différentes méthodologies d'enseignement sur lesquelles il est possible de s'appuyer pour la formation de tuteurs en enseignement des langues en ligne (Hubbard, 2008 ; Hubbard and Levy, 2006). En effet, au delà du fait que ces derniers doivent s'appuyer sur les principes généralistes de la didactique des langues, chaque tuteur utilise des technologies de l'information et de la communication qui induisent différentes affordances (Mangenot, 2008), elles-mêmes impliquant diverses pratiques pédagogiques qui rendent difficile toute généralisation. C'est pourquoi l'article de Guichon et Drissi (2008) intitulé « Tutorat en langue par visioconférence : comment former aux régulations pédagogiques ? » est un outil précieux dès lors qu'il cible un outil particulier, la visioconférence, ses affordances en terme de tutorat en ligne et les implications pédagogiques qui en découlent quant à la formation des e-tuteurs en langue.

Dans cet article, Guichon et Drissi (2008) évoquent plusieurs éléments qui pourraient aider les tuteurs en ligne à s'auto-évaluer lors de séances d'autoscopie après des échanges s'appuyant sur la visioconférence de poste à poste : l'adéquation des consignes, la pertinence des explicitations, la qualité des rétroactions et l'adéquation des réparations. Nous avons testé en tant que formateur de tuteurs la pertinence de cette grille et de ses critères d'indices dans une formation de e-tuteurs en langues s'appuyant sur la visioconférence.

2. Cadre théorique

De manière générale, la formation des enseignants de langues aux nouvelles technologies de l'information et de la communication s'appuie sur les six schémas proposés par Hubbard et Levy (2006) : apprentissage par projet(s), apprentissage situé, modélisation par le biais de cours en ligne et de communication médiée par ordinateur, modélisation par l'intégration des TICE dans les programmes de langues, recherche-développement et finalement apprentissage informel par le biais de communautés de pratiques et d'apprentissage en autonomie. Plusieurs réflexions autour de la formation des enseignants aux nouvelles technologies ont été engagées au sein de certains groupes de travail comme les "Special Interest Group" de Eurocall¹ et de Calico². Au total, ce sont 3 ouvrages collectifs publiés ces 5 dernières années (Hubbard et Levy, 2006; Kassen et al. 2007; Hauck et Guichon, à paraître) auxquels s'ajoutent une petite vingtaine de publications individuelles spontanées parues dans les principales revues savantes traitant des TICE pour l'enseignement des langues. La plupart des écrits de recherche traitent de l'attitude des futurs enseignants envers les technologies et peu s'attellent à la formation pratique des enseignants au tutorat en ligne pour les langues. Le tutorat asynchrone fait cependant l'objet de questionnements un peu plus poussés étant donné que les évolutions technologiques ont permis de stabiliser depuis une dizaine d'années des pratiques d'accompagnement autour de la modalité écrite. Ce type de tutorat est d'ailleurs maintenant complètement intégré dans les formations ouvertes et à distance et quelques ouvrages anglophones visent à sensibiliser les enseignants aux compétences requises pour fonctionner dans des dispositifs avec du tutorat en asynchronie (pour le domaine francophone voir Depover et al, 2011). Cependant, le tutorat en mode oral synchrone est un développement relativement récent (notamment la visioconférence de poste à poste) qui n'a pas pour le moment bénéficié de formalisation professionnelle. L'essentiel des recherches actuelles sur la

¹ European Computer Assisted Language Learning Association

² Computer Assisted Language Instruction Consortium

formation des tuteurs à ce type de tutorat est porté par les différents acteurs du dispositif “Le Français en première en ligne” (<http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/>) qui allie apprentis-tuteurs (en France) à étudiants en FLE (à l'étranger). Les études restent largement exploratoires et interrogent toutes les facettes de l'acte pédagogique (*tâches*: Guichon et Nicolaev, 2009; *impact des interactions verbales des tuteurs sur la production des apprenants*: Dejean et al, 2010; *spécificité du tutorat synchrone*: Develotte et Mangenot, 2010; *impact de la multimodalité*: Develotte et al, 2008; *pratiques réflexives des tuteurs après capture d'écran*: Guichon, 2009; *conversations pédagogiques*: Drissi, 2009; etc.).

3. Questions de recherche

La plupart des articles traitant de la formation des tuteurs en ligne pour des échanges en visioconférence de poste à poste reposent sur des échanges entre des apprentis-tuteurs inscrits en master 2 Didactique et TICE à Lyon 2 et des étudiants de l'Université de Berkley. Notre objectif était de tester une grille de formation aux régulations pédagogiques (Guichon et Drissi, 2008) dans un contexte nouveau (Strasbourg-Virginie) avec un dispositif différent (apprentis-tuteurs non-francophones; étudiants virginiens débutants) et d'interroger par la même occasion d'autres résultats provenant du contexte Lyon-Berkley.

4. Méthodologie

De septembre à décembre 2010, nous avons assuré une formation sur le tutorat en ligne dans le cadre du Master 2 Conception multimédia pour les langues (CML) proposé au département de linguistique appliquée et de didactique des langues de l'Université de Strasbourg. Les enseignements théoriques ont été suivis de la réalisation de tutorats en ligne avec des étudiants de première année inscrits en Français Langue Étrangère niveau débutant à l'Université Washington and Lee de Virginie (États-Unis). La modalité tutorale était portée par un dispositif de visioconférence qui liait un groupe de trois³ tuteurs français à deux étudiants virginiens pour trois séances de 20 minutes réalisées en l'espace de 6 semaines. Au total, 12 apprentis-tuteurs, pour la plupart non-francophones, ont échangé avec 17 étudiants de Virginie. Chaque activité d'échanges en synchrone était précédée d'activités de préparation en ligne et de corrections en asynchrone (sites web, courriels). Nous avons procédé à des captures d'écran de chaque séance en utilisant le logiciel Camstasia et nous avons aussi filmé les tuteurs lors de la dernière séance d'échanges. Au total, nous disposons de 12 heures d'enregistrement. Nous avons aussi recueilli les travaux des étudiants qui devaient expliciter les objectifs de leur séance de tutorat, les planifications discursives qu'ils avaient envisagées et leurs impressions après la réalisation de la séance de tutorat. Les activités qu'ils avaient préparées à l'intention des apprenants ont également été analysées en termes de contenus.

L'analyse des données que nous présentons porte sur la dernière séance de visioconférence, session d'évaluation de la pratique tutorale des étudiants ; ces derniers devaient nous montrer ce qu'ils savaient faire de mieux en termes de régulations pédagogiques médiées par l'outil visioconférence. Nous avons choisi deux groupes de tuteurs qui avaient élaboré des tâches qui s'apparentaient le plus à des conversations pédagogiques (circulation de la parole enseignant-élève, selon Meskill, 2009).

³ L'originalité de notre dispositif consistait à faire travailler des apprentis-tuteurs en majorité non-francophones (n=10) avec des apprenants débutants (30 heures de français), ce qui nous a amené à faire travailler les apprentis-tuteurs et les apprenants par groupes afin qu'ils puissent s'épauler lors de ruptures éventuelles de communication.

La transcription des données a tenté de rendre compte de la multimodalité qui régit les interactions pédagogiques (oral, écrit, gestuelle). Nous avons aussi rajouté le contexte des interactions tutorales obtenu par le biais du filmage sur pied fixe des apprentis-tuteurs. Dans la lignée de Mangenot (2007; 2011), nous avons privilégié une analyse qualitative afin de rendre compte d'un maximum de types d'interactions pédagogiques plutôt qu'une analyse quantitative qui se serait limitée à effectuer un comptage de phénomènes précatégorisés.

5. Résultats et discussions

Nous avons voulu analyser des exemples explicites des différents types de régulations pédagogiques repérés par Guichon & Drissi (2008), à savoir des consignes, des explicitations et rétroactions, des alertes et des réparations. Nous présentons ci-dessous un exemple de chaque type. Les commentaires qui suivent visent à mettre en exergue les éléments qui gagneraient à être ajoutés à la grille ou les modifications catégorielles à envisager (différences alertes et réparations)⁴. La grille proposée par Guichon et Drissi (2008) et aménagée avec des échelles de Likert, telle que suggérés par les auteurs, est consultable en annexe 2.

5.1. Régulations pédagogiques 1: les consignes

La grille de Guichon et Drissi (2008) vise à évaluer la première régulation pédagogique en termes d'adéquation et d'intelligibilité:

- la consigne précise-t-elle efficacement l'objectif visé et les moyens pour réaliser la tâche?
- la consigne est-elle exprimée en des termes compréhensibles par les apprenants?

Les transcriptions détaillées des interactions tutorales montrent qu'en général les apprentis-tuteurs réussissent à transmettre des consignes claires et concises qui sont rapidement comprises par leurs interlocuteurs. La tâche commence rapidement et les stratégies utilisées par les apprentis-tuteurs sont multiples: débit de parole lent, utilisation de termes reconnaissables par un apprenant débutant, et reformulations (orale et écrite) même pour une consigne courte :

Tuteur 1: Alors / aujourd'hui / on va travailler sur l'interrogation // donc les questions // et la négation

Tuteur 1 (clavardage): we will start with the questions

Apprenant 1: [d'accord]

Apprenant 2: [d'accord]⁵

Cette efficacité peut s'expliquer par le fait que les apprentis-tuteurs avaient par le biais des travaux préparatoires orienté les étudiants quant aux contenus des séquences interactionnelles webcam. Par exemple, dans les exercices en ligne préparatoires, les apprenants virginiens avaient déjà travaillé sur l'interrogation et ils s'attendaient à ce que ce thème soit mis en application communicative dans les séances webcam. On remarque, par ailleurs, que lorsque des questions autres que celles anticipées sont posées par les apprentis-tuteurs, la compréhension devient plus problématique. On peut citer l'exemple suivant qui dure 30 secondes avant que la tâche ne démarre :

Tuteur 1: Alors / est-ce que vous voulez qu'on écrive en même temps qu'on parle ? ((geste de taper sur le clavier et geste circulaire avec l'index))

Apprenant 1 et 2: ((silence de 2 secondes))

⁴ La grille de Guichon et Drissi (2008) est consultable en annexe 1.

⁵ Conventions de transcription: / Pause courte; //Pause longue; [] Chevauchement de paroles (()) commentaires ou contexte

Tuteur 2 : comme la dernière fois?
Apprenant 1 et 2 : ((silence de 5 secondes))
Apprenant 2 : euh
Tuteur 1 : Ils ont pas compris// You want us to write while we are speaking ? ((geste de taper sur le clavier et mouvement circulaire de l'index vers sa bouche))
Apprenant 1 et 2 : ((silence))
Tuteur 1 : We can write in French so you can read and understand ((geste de taper sur l'ordinateur, geste circulaire vers la bouche et l'oreille))
Apprenant 1 : Hmmm// That would be easier

Guichon et Drissi (2008) avaient prévu que chaque consigne pédagogique soit évaluée selon une échelle de Likert. Or, au vu de nos analyses, il apparaît opportun de dépasser cette vue dichotomique (bien fait/moins bien fait) qui n'aide pas forcément dans la formation des tuteurs en ligne utilisant la visioconférence. Il est évidemment opportun de dégager les séquences de mise en place des tâches (autour des consignes) mais il faudrait aussi que la grille laisse une place aux stratégies mises en oeuvre lors de la réalisation des consignes, qu'elles soient une réussite ou un échec. En effet, on remarque que les tuteurs utilisent une palette de stratégies pour transmettre leur message initial et impliquer leurs interlocuteurs dans la tâche qu'ils démarrent. Certaines sont de toute évidence classiques (débit lent, reformulations orales, utilisation de termes appropriés, gestuelle). Cependant, d'autres sont en relation directe avec le nouveau médium, comme la redondance de l'oral et de l'écrit par le biais du clavardage, l'accentuation des mimiques faciales avec des jeux de lèvres élaborés (lèvres entrouvertes lors de l'attente d'une réponse; pincements de lèvres pour indiquer la fin d'un tour de parole; sourires pour accompagner la production saccadée des apprenants).

5.2. Régulations pédagogiques 2 : explicitations/ rétroactions

Le second bloc de régulations pédagogiques portait sur la pertinence, l'opportunité et la qualité des rétroactions :

- l'explicitation procure-t-elle une valeur ajoutée à l'interaction ?
- l'explicitation ou la rétroaction intervient-elle à un moment opportun ou bien dérange-t-elle le flux de l'interaction ?
- le climat de confiance installé par les rétroactions est-il propice au développement de l'interlangue ?

L'analyse de différentes séquences d'interactions montre que, dans un premier temps, il faudrait faire réagir les apprentis-tuteurs quant au nombre d'explicitations moyen dans la réalisation d'une tâche. Certains apprentis-tuteurs n'osent pas interrompre alors que d'autres le font systématiquement après chaque erreur. Dans un second temps, il apparaît judicieux de réfléchir sur le type de tâche proposée aux apprenants et les conséquences en termes de rétroactions. Il est évident que des tâches portant sur la précision linguistique (prononciation, conjugaison...) demanderont des rétroactions plus fréquentes que des tâches s'orientant vers le développement de l'aisance à communiquer.

En ce qui concerne notre dispositif, il est patent que le fait que la plupart des apprentis-tuteurs soient non-francophones a un impact sur les rétroactions. En effet, il faut parfois du temps aux tuteurs pour comprendre l'apprenant (rupture de communication) et plusieurs essais non-fructueux avant de proposer une rétroaction et/ou une explicitation adéquate. L'interaction suivante témoigne de cette régulation pédagogique en deux temps: la négociation du sens prendra 28 secondes avant que le tuteur ne propose quatre rétroactions pour un total de 22 secondes.

Tuteur 1 : Tu aimes **aller** au cinéma ?
Apprenant : oui / eum // rarement ((prononcé avec

la première voyelle rallongée, un R américain et un t final ; on croit entendre "very much")
Tuteur 4 : Beaucoup ?
Apprenant : Euh / Non / j'ai j'ai ((non-compréhensible))
Tuteur 4 : Very much ?
Apprenant : Non / euh
Tuteur 5 à Tuteur 4 : Je crois qu'elle voulait dire rarement
Tuteur 4 : Ah / rarement / rarement / rarement ((au clavardage, elle écrit rarement))
Apprenant : rarement ? ((avec la prononciation du [t] en fin de mot))
Tuteur 4 : Écoute / écoute / rarement ((prononcé avec la voyelle nasale finale allongée))
Apprenant : Rarement ((toujours avec la prononciation du [t] en fin de mot))
Tuteur 4 : sans « teu »/ rarement
Apprenant : rarement ((toujours prononcé avec un [t] final))
Tuteur 5: [non]
Tuteur 4 : rarement ((avec insistance sur la voyelle finale))
Apprenant : rarement ((sans le [t]))
Tuteur 4 et Tuteur 5 : oui / c'est ça/// ((hochements de la tête))
Apprenant: ((éclats de rires))
Tuteur 4 et Tuteur 5 : ((éclats de rires))

Comme pour les consignes, de nombreuses stratégies para-verbales (hochements de tête, sourires, rires, éloignement et rapprochement de l'écran selon les moments de tours de parole, clavardage) sont utilisées pour s'assurer que les rétroactions et les explicitations profitent à l'apprenant. Certains de ces éléments permettent aussi de mettre l'apprenant en confiance et d'optimiser la prise de risque par l'apprenant (hochements de tête, sourires). Notre dispositif montre aussi l'importance de l'intervention du tuteur 2 (locuteur quasi-francophone) pour débloquer une situation de non-compréhension ("Je crois qu'elle voulait dire rarement").

5.3. Régulations pédagogiques 3 et 4 : alertes et réparations

Il est difficile de comprendre dans la grille de Guichon et Drissi (2008) en quoi les alertes et les réparations diffèrent des rétroactions et des explicitations proposées plus haut :

- la séquence corrective procure-t-elle des éléments pour améliorer la production de l'apprenant ?
- les actions choisies par le tuteur permettent-elles de rétablir la communication ?

Il est vrai que la littérature interactionniste (Long et al., 1998 ; Gass, 1997 ; Mackey, 2000) propose de scinder les rétroactions en deux types : celles qui fournissent un nouvel input (les reformulations et les explicitations proposées par l'enseignant) et celles qui poussent l'apprenant à produire un nouvel output (négociation du sens et *pushed output*). Cette dichotomie a toute sa place dans une grille des régulations pédagogiques qui fonderait les catégories 2, 3 et 4 proposées par Guichon et Drissi (2008) dans une méta-catégorie (rétroaction) avec deux sous-ensembles (reformulations/explicitations et alertes/pushed output).

Pour notre part, nous ne pouvons pas attester d'alertes proposées par les apprentis-tuteurs avec une résolution amenée par l'apprenant, certainement à cause du faible niveau en français des apprenants.

5.4. Grille et rétrospection

L'objectif de la grille de Guichon et Drissi (2008) était de concevoir, à partir d'observations d'interactions tutorales enregistrées par des captures d'écran dynamiques, un outil qui puisse être utilisé par des apprentis-tuteurs dans le cadre de séances d'autoscopie, afin d'aider ces derniers à améliorer leur pratique tutorale. Nous avons dans un premier temps fourni cette grille assortie d'une échelle de Likert (comme le suggéraient les auteurs) aux apprentis-tuteurs afin qu'ils l'utilisent déjà dans le cadre d'observations en direct, à savoir l'observation de leurs pairs lorsqu'ils étaient en train de tutorer pendant la séance 2. Cependant, les observateurs ont eu beaucoup de mal à s'approprier cette grille et à évaluer leurs collègues alors que chaque régulation avait été explicitée en classe. De plus, lors des dossiers réflexifs de fin de semestre, aucun des groupes de tuteurs ne s'est référé à cette grille pour auto-évaluer leur performance de tutorat en ligne. Cependant, les tuteurs font tout de même état des deux grands types de régulations pédagogiques à savoir les consignes et les rétroactions :

- Tuteur 1 : « Nous avons pu voir en cours qu'il fallait s'efforcer de rendre le matériel pédagogique compréhensible, en donnant des informations complémentaires ou redondantes ; alors que je pensais l'appliquer suffisamment, j'ai pu remarquer qu'il fallait vraiment insister et reformuler le message même plusieurs fois, voire modifier notre requête en la simplifiant un petit peu : j'ai appris qu'il fallait vraiment faire attention aux consignes et explications... »
- Tuteurs 1, 2 et 3 : « Un autre changement que nous avons apporté est le fait de beaucoup répéter et reformuler : lors des premières séances nous étions plutôt concentrés sur notre scénario pédagogique, nous essayions de bien suivre notre plan, de bien respecter les minutes prévues pour chaque tâche ; nous avons alors remarqué qu'il serait plus important de bien les guider et de toujours reformuler leurs phrases dans la mesure du possible, de répéter en bon français afin qu'ils puissent cerner leurs erreurs, ce que nous avons fait dès la deuxième visioconférence ».

Les tuteurs identifient aussi dans leur dossier réflexif les stratégies mises en œuvre pour accompagner les régulations pédagogiques comme le clavardage, les hochements de tête, le sourire, un débit plus lent, etc. (voir annexe 3). On remarque d'ailleurs que ces stratégies englobent parfois le développement de compétences en régulations socio-affectives telles que décrites par Guichon (2009 : 169) : « capacity to establish a relationship with a learner or a group of learners, to maintain it despite distance, and to eventually build a learning community ».

Toutefois, il apparaît indispensable dans le cadre d'un travail réflexif de faire travailler les apprentis-tuteurs sur leurs interactions tutorales fixées par le biais de captures d'écran dynamiques et par le biais de filmages sur pied rendant compte de tous les gestes pédagogiques qu'ils réalisent et qui n'apparaissent pas forcément dans l'écran proposé par la webcam. En effet, si un travail réflexif sur du tutorat asynchrone peut permettre à des apprentis-tuteurs en ligne d'identifier des zones problématiques quant aux régulations pédagogiques (Gettliffe, 2010), l'exercice est beaucoup plus difficile pour le tutorat en synchronie si l'image n'est pas fixée. Nos tuteurs ne relèvent que très partiellement leurs difficultés et éventuelles remédiations. On reconnaîtra ici les nombreuses différences en termes de gestes pédagogiques dont font état Develotte et Mangenot (2010) pour le tutorat

synchrone et asynchrone. La rétrospection à chaud par le biais d'une image de soi fixée après une séance de tutorat en ligne permet, comme le montre Guichon (2011), de pouvoir prendre de la distance par rapport à l'acte pédagogique réalisé.

5.5. Modifications de la grille

Comme nous l'avons évoqué plus haut, la grille de Guichon et Drissi (2008) permet de centrer un travail de rétrospection sur deux grands types de régulations pédagogiques : les consignes et les rétroactions, avec pour cette dernière deux sous-ensembles, les reformulations/explicitations et les alertes visant à provoquer une correction par l'apprenant lui-même. Cette grille simplifiée (annexe 4) mériterait d'être assortie non pas d'une échelle de Likert sur un continuum d'échec-réussite de la régulation pédagogique mais plutôt d'une liste de stratégies qui accompagnent les régulations pédagogiques plutôt réussies. Ceci permettrait de faire émerger une panoplie de réflexes à acquérir par les apprentis-tuteurs afin d'optimiser les interactions tutorales. Les éléments mimo-posturo-gestuels (Cosnier-Develotte, 2011) étant difficile à repérer lors d'un visionnage à débit normal, il serait certainement nécessaire de demander aux apprentis-tuteurs de retranscrire de courts extraits de tutorat en synchronie pour qu'ils puissent les identifier.

6. Conclusion

Les études sur les régulations pédagogiques ne sont pas nouvelles (voir Lyster et Saito, 2010 pour une synthèse) mais les nouveaux outils de tutorat en ligne modifient profondément non pas les types de régulations pédagogiques mais leur mise en œuvre. Si dans le tutorat en asynchronie, l'apprenti-tuteur s'essaie à développer des compétences tutorales qui peuvent inclure une formation à l'accompagnement disciplinaire, technique, méthodologique, métacognitif, ou relationnel (Denis, 2003), le tutorat en ligne synchrone se centre beaucoup plus sur les régulations pédagogiques dans un contexte « étriqué » (présence physique de l'interlocuteur limité au visage et son déformé). Dans un tel environnement, la formation aux régulations pédagogiques doit dépasser le simple constat de la réussite ou l'échec de ces dernières (grille originale de Guichon et Drissi, 2008) pour se focaliser sur l'éventail de stratégies qui doivent être mobilisées pour appuyer les régulations pédagogiques. A ce titre, une autoscopie en tant qu'observation sur soi par l'intermédiaire de l'image paraît tout à fait justifiée afin de prendre de la distance face à l'acte pédagogique réalisé et permettre de faire émerger toutes les stratégies mises en œuvre.

Cependant, il reste beaucoup de recherches à effectuer afin de définir les caractéristiques des interactions pédagogiques en ligne portées par la visioconférence. L'ouvrage de Develotte et al (2011), *Décrire la conversation en ligne*, livre des résultats sur les régulations des échanges conversationnels en ligne par le biais de la visioconférence. De nombreuses stratégies conversationnelles se retrouvent utilisées par les e-tuteurs lors de régulations pédagogiques avec des tâches s'apparentant à des conversations pédagogiques. Cependant, il reste à observer et analyser ce qui se passe lors de tâches moins conversationnelles (travail sur la précision linguistique) et quelle serait l'utilisation que pourraient faire les apprentis-tuteurs d'outils pédagogiques intégrés (type marqueurs dans la plateforme VISU) pour accompagner les régulations pédagogiques.

7. Bibliographie

- Cosnier J. et Develotte, Ch. (2011). "Le face à face en ligne, approche éthologique". In Develotte, Ch., Kern, R. et Lamy, M.-N. (dir.) *Décrire la conversation en ligne*. Lyon : ENS Editions. pp. 27-50.
- Dejean-Thircuir Ch., Guichon, N. et Nicoalev, V. (2010). " Compétences interactionnelles des tuteurs dans des échanges vidéographiques synchrones". *Distances et savoirs*, vol. 8, n°3. pp. 377-393.
- Denis, B. (2003). "Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ?" *Distances et savoirs*. vol.1, n° 1. pp. 19-46.
- Depover, B., Peraya, D. et Quintin, J. (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles: De Boeck.
- Develotte, C., Guichon, N. et Kern, R. (2008). "Allo Berkeley ? Ici Lyon... Vous nous voyez bien ?" Étude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers les discours de ses usagers". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 11, n° 2. pp. 129-156. [en ligne] http://alsic.ustrasbg.fr/v11/develotte/alsic_v11_18-pra3.htm, consulté le 8 juillet 2011.
- Develotte, Ch., Kern, R. et Lamy, M.-N. (dir.) (2011). *Décrire la conversation en ligne*. Lyon: ENS Editions.
- Develotte, Ch. et Mangenot, F. (2010). "Former aux tutorats synchrones et asynchrones." *Distances et savoirs*, vol 8, n°3. pp. 345-359.
- Drissi, S. (2009). "Adaptation pédagogique de tuteurs en formation aux contraintes d'un environnement vidéographique". *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL)*, [en ligne], http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2009-drissi.pdf. Consulté le 8 juillet 2011.
- Gass, S. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Gettliffe, N. (2010). "Reflective teaching as a methodology to assess training of pre-service and in-service teachers for on-line tutoring tasks". *Presentation au colloque Teacher Education and CALL*, Université Lyon 2 et Institut National de Recherches pédagogiques, Mai.
- Guichon, N. (2009). "Training future language teachers to develop online tutors' competence through reflective analysis" *ReCALL*, vol. 21, n°2. pp. 166–185.
- Guichon, N. et Drissi, S. (2008). "Tutorat de langue par visioconférence : comment former aux régulations pédagogiques ?". *Les Cahiers de l'Acedle*, Vol. 5, n° 1. pp. 185-217.
- Guichon, N. (2011). "Former les futurs enseignants de langue en ligne par le biais de la rétrospection". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, Vol 14, n°1 [en ligne] <http://alsic.revues.org/index1983.html>. Consulté le 8 juillet 2011.
- Guichon, N et Nicolaev, V. (2009). "Caractériser des tâches d'apprentissage et évaluer leur impact sur la production orale en L2 ". *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL)*, [en ligne], http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2009-guichon-nicolaev.pdf. Consulté le 8 juillet 2011.
- Hauck, M. et Guichon, N. (à paraître). "Teacher Education and CALL". *ReCALL*.
- Hubbard, P. et Levy, M. (dir.). (2006). *Teacher education in CALL*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hubbard, P. (2008). "CALL and the future of language teacher education". *CALICO Journal*. Vol.25, n° 2. p.175-188.
- Kassen, M., Lavine, R., Murphy-Judy, K., et Peters, M. (dir.) (2007). *Preparing and developing technology-proficient L2 teachers*. San Marcos, TX: CALICO.

- Long, M. H., Inagaki, S., et Ortega, L. (1998). "The role of implicit negative feedback in SLA: Models and recasts in Japanese and Spanish. *Modern Language Journal*. vol. 82, n° 3. pp. 357-71.
- Lyster, R., et Saito, K. (2010). "Interactional feedback as instructional input: A synthesis of classroom SLA research". *Language, Interaction and Acquisition*. vol. 1. pp. 276-297.
- Mackey, A. (2000). "Input, interaction and second language development : an empirical study of question formation in ESL". *Studies in second language acquisition*. vol.21. pp.557-587.
- Mangenot, F. (2007). "Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment?" In Gerbault, J. (dir.) *La langue du cyberspace: de la diversité des normes*. Paris: L'Harmattan : pp. 105-120.
- Mangenot, F. (2008). "Un nouvel objet pour la didactique du français: l'analyse des échanges en ligne". *Actes du Congrès mondial de linguistique française*, Paris, 9-12 juillet 2008. pp. 607-613.
- Mangenot, F. (2011). "Les interactions en ligne comme objet d'étude pour la didactique des langues et les sciences du langage". In Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris: Editions des archives contemporaines : pp.337-343.
- Meskill, C. (2009). "CMC in language teacher education: learning with and through instructional conversations" *Innovation In Language Learning and Teaching*. Vol.3, n°1. pp.51- 63.

Notices biographiques

Nathalie Gettliffe : Maître de conférences en didactique des langues, elle intervient dans les masters de didactique des langues à l'Université de Strasbourg, notamment en méthodologies de recherche et utilisation des TICE. Ses intérêts de recherche portent sur les interactions en ligne, le français sur objectifs universitaires et la formation des enseignants de langues aux TICE.

Affiliation : Université de Strasbourg, France.

Courriel : ngettliffe@unistra.fr

Toile : <http://prismelangues.u-strasbg.fr>

Adresse : EA 1339 Linguistique Langue Parole, Université de Strasbourg, 22 rue René Descartes, 67084 Strasbourg Cedex, France

Denyze Toffoli : Maître de conférences en didactique des langues, elle intervient dans les masters de didactique des langues à l'Université de Strasbourg, notamment pour les modules d'ingénierie pédagogique et d'utilisation des TICE pour l'enseignement. Ses intérêts de recherche portent sur la formation aux langues en entreprises, l'apprentissage de l'écrit en langue étrangère et les facteurs individuels de motivation.

Affiliation : Université de Strasbourg, France.

Courriel : dtoffoli@unistra.fr

Toile : <http://prismelangues.u-strasbg.fr>

Adresse : EA 1339 Linguistique Langue Parole, Université de Strasbourg, 22 rue René Descartes, 67084 Strasbourg Cedex, France

Annexe 1 : Grille Guichon et Drissi

Régulations	Critères	Questions	Indices
Consignes	Adéquation	La consigne précise t-elle efficacement l'objectif visé et les moyens pour réaliser la tâche ?	(1) Temps nécessaire pour commencer la tâche
	Intelligibilité	La consigne est-elle exprimée en des termes compréhensibles par les apprenants ?	(2) Adéquation de la production langagière par rapport aux objectifs pédagogiques visés
Explicitations	Pertinence	L'explicitation procure-t-elle une valeur ajoutée à l'interaction ?	(3) Reprise ou prise en compte d'éléments contenus dans l'explicitation pour corriger ou améliorer la production.
	Opportunité	L'explicitation ou la rétroaction intervient-elle à un moment opportun ou bien dérange-t-elle le flux de l'interaction ?	(4) Temps de pause entre l'interruption et la reprise de la tâche
Rétroactions	Qualité	Le climat de confiance installé par les rétroactions est-il propice au développement de l'interlangue ?	(5) Prise de risque pour tester des constructions langagières inédites (humour)
Alertes	Pertinence	La séquence corrective procure-t-elle des éléments pour améliorer la production de l'apprenant ?	(6) Reprise d'éléments contenus dans la séquence corrective pour corriger ou améliorer la production
Réparations	Adéquation	Les actions choisies par le tuteur permettent-elles de rétablir la communication ?	(7) Temps entre l'incident et la reprise de l'activité

Annexe 2 : Grille Guichon et Drissi avec échelle de Likert

Nom de l'observateur:

Nom de la personne observée:

Noms des étudiants virginiens

Echelle de Likert 1= Pas du tout d'accord
3= ni en désaccord ni d'accord
5= tout à fait d'accord

2= pas d'accord
4= d'accord

A) Consignes

La consigne précise-t-elle efficacement l'objectif visé et les moyens pour réaliser la tâche?
(temps nécessaire pour commencer la tâche)

1 2 3 4 5

La consigne est-elle exprimée en des termes compréhensibles par les apprenants?
(adéquation de la production langagière par rapport aux objectifs pédagogiques visés?)

1 2 3 4 5

B) Explications/Rétroactions

L'explication procure-t-elle une valeur ajoutée à l'interaction? (reprise ou prise en compte
d'éléments contenus dans l'explication pour corriger ou améliorer la production)

1 2 3 4 5

L'explication ou la rétroaction intervient-elle à un moment opportun ou bien dérange-t-elle le
flux de l'interaction? (temps de pause entre l'interruption et la reprise de la tâche)

1 2 3 4 5

Le climat de confiance installé par les rétroactions est-il propice au développement de
l'interlangue? (prise de risque pour tester des constructions inédites (humour)

1 2 3 4 5

C) Alertes

La séquence corrective procure-t-elle des éléments pour améliorer la production de
l'apprenant? (reprise d'éléments contenus dans la séquence corrective pour corriger ou
améliorer la production)

1 2 3 4 5

D) Réparations

Les actions choisies par le tuteur permettent-elles de rétablir la communication? (Temps entre l'incident et la reprise de l'activité)

1 2 3 4 5

Autres commentaires:

Annexe 3 : Extraits de dossiers réflexifs

Tuteur 1 :

« De plus, cette expérience m'a confirmé la réelle utilité des rétroactions : déjà lors de mes cours en tant que professeur ou tuteur en présentiel, j'utilise beaucoup cette méthode afin d'encourager mes apprenants et d'accompagner leur activité d'apprentissage. Je pense que c'est très important qu'ils soient poussés à continuer de parler, qu'ils n'aient pas peur de faire des erreurs et que chaque effort, même minime, est récompensé. Je pense qu'en visioconférence, c'est encore plus important : derrière leur écran, les étudiants ne sont jamais sûrs et certains qu'on les voit bien, qu'on les entend parfaitement, qu'on comprend ce qu'ils disent car la distance et les éventuels soucis techniques peuvent perturber la conversation ; ainsi, j'ai très souvent utilisé des rétroactions, notamment le sourire et le hochement de tête afin qu'ils continuent sur leur lancée et parlent de plus en plus.

Je trouve également que ce genre de comportement aide à se sentir plus proches, car nous riions ensemble et nous nous sentions à l'aise ; aussi, lorsqu'ils acquiesçaient ou souriaient, nous nous rendions compte qu'ils avaient bien compris notre message et cela nous poussaient à continuer et à avoir confiance en l'utilité de notre activité »

Tuteur 3 :

« De plus j'ai noté qu'après chaque réponse des apprenants, ma partenaire (tuteur 1) a toujours donné quelques remarques pour les encourager, par exemple : « Très bien, mais en français, normalement il fait dire... ». C'est ce que j'ai moi-même négligé. De plus, son débit de parole était raisonnable pour la dernière séance, je me suis améliorée et j'ai essayé de faire mieux en prenant modèle ; j'ai parlé plus doucement, je les ai encouragés aussi et cela a très bien fonctionné »

Annexe 4 : Grille modifiée

Régulations		Critères	Indices	Stratégies mises en œuvre
Consignes		Précision	Adéquation de la production langagière par rapport aux objectifs visés	
		Intelligibilité des termes employés	Temps nécessaire pour commencer la tâche avec ou sans négociation du sens	
Rétroactions	Reformulations/explicitations	Opportunité	Pertinence de l'interruption par rapport aux objectifs de la tâche (aisance à communiquer, précision linguistique)	
		Qualité	Amélioration de la production ou signification de meilleure compréhension du phénomène expliqué	
	Alertes/output forcé	Opportunité	Pertinence de l'interruption par rapport aux objectifs de la tâche (aisance à communiquer, précision linguistique)	
		Qualité	Prise de risque pour tester des constructions langagières	

Denyze Toffoli et Geoffrey Sockett

How non-specialist students of English practice informal learning using web 2.0 tools

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Denyze Toffoli et Geoffrey Sockett, « How non-specialist students of English practice informal learning using web 2.0 tools », *ASp* [En ligne], 58 | 2010, mis en ligne le 30 novembre 2013, consulté le 04 février 2016. URL : <http://asp.revues.org/1851> ; DOI : 10.4000/asp.1851

Éditeur : Groupe d'étude et de recherche en anglais de spécialité

<http://asp.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur :

<http://asp.revues.org/1851>

Document généré automatiquement le 04 février 2016. La pagination ne correspond pas à la pagination de l'édition papier.

Tous droits réservés

Denyze Toffoli et Geoffrey Sockett

How non-specialist students of English practice informal learning using web 2.0 tools

Pagination de l'édition papier : p. 125-144

- 1 Whereas twenty years ago, exposure to English outside the classroom for most French students was often limited to hearing English language songs, the development of **web 2.0** interfaces such as blogs, forums and social networks, as well as an increased access to digital media through peer-to-peer networks has led to a significant increase in the potential for exposure to, and interaction with English as it is spoken and written by native speakers and other users. Indeed listening to English language songs on their own has been considered by some (see for example Marquis 2007) to be of little value for language learning, since the lyrics are rarely processed for meaning. In contrast, media such as personal messages or films and TV series (with their inherent narrative structures) seem to be more likely candidates for such processing. The extent to which this potential exposure is a reality for students other than English language majors is a question which needs to be answered in order to correctly tailor language classes to the realities of communicative tasks actually encountered by students outside the classroom. As a University department seeking both to carry out research into **informal learning**, and to provide language classes for some 1,000 **non-specialist students** in English, the Department of Applied Linguistics and Language Didactics of the University of Strasbourg (France) undertook a survey of some 250 students to determine to what degree and in what ways they were exposed to English outside the classroom as part of a study into informal aspects of language acquisition. In this article, the theoretical background of informal language learning is reviewed and results from the survey mentioned above are presented and analysed. In the concluding part of the article, pedagogical applications are suggested for both the Strasbourg learning centre context and more broadly that of similar centres in France and in other countries where similar phenomena may be observed.

What is informal learning?

- 2 The idea that learning may take place outside the classroom is certainly not a new one. Jay Cross (2006) argues that

learning is that which enables you to participate successfully in life, at work, and in the groups that matter to you. Informal learning is the unofficial, unscheduled, impromptu way people learn to do their jobs. (2006: 19)
- 3 This general definition provides a framework for informal learning which associates it with socio-constructivist models of learning (learning is constructed with others), and also sees learning as action in a social environment (learning takes place through and for the execution of meaningful tasks). As such it can be related to task-based pedagogies insofar as exposure to learning material is more than just hearing or reading texts, it can also, in the context of language learning for example, be the meaningful carrying out of tasks with other language users in the target language. As will be suggested in this paper, web 2.0 interfaces provide a fruitful setting for such activities. The argument that many jobs are learned informally, while perhaps less true in purely technical areas, can be borne out in the educational sector in fields such as the learning of specific computer skills, the managing of a department and even many types of teaching techniques which tend not to be taught formally through in-service training courses, but are learned anecdotally from colleagues or from such resources as Internet forums.

What is informal language learning?

- 4 Although the above definition of informal learning provides a broad outline of the area of study, it would be useful to suggest a more precise application to the field of language learning. The terms “unofficial, unscheduled and impromptu” provide a reasonable starting point for such a definition. Indeed it is clear from the term “unofficial”, that the informal learning of English involves practices which do not take place as part of a lesson, whether during class time or as a homework assignment, and any activity prescribed by a teacher in such a context could not therefore be considered an informal learning activity even if the activity itself were indistinguishable from other activities spontaneously engaged in by the language learner. Hence the definition of informal language learning is partly related to the process of deciding to carry out an activity, a notion which is also found in research into learner autonomy. Much as in work on learning tasks,¹ it is not necessarily the activity itself which can be defined as informal, but rather the intention which leads to it. The term “unscheduled” is a reminder that even though as Pienemann (2007 : 140) points out, language learning often follows a natural order, informal language learning does not take place according to a timetable or progression known to the learner, neither does it take place at fixed times. Finally the “impromptu” aspect of informal language learning can be seen to draw parallels with work on incidental learning (Rieder 2003), in which the learner does not set out to learn and while attention is paid to the material, the learning process is not necessarily a conscious one. A second important aspect of Cross's definition of informal learning is the notion of “participating successfully in life, at work, and in the groups that matter to you.” Any definition of informal language learning, in the action-based context of language learning in Europe, should include a reference to the aim of participating in social groups with other language users. Again the affordances of web 2.0 interfaces provide a practical outlet for such objectives.

How does informal learning differ from input hypothesis?

- 5 Any description of learners relaxing at home watching television in the context of language learning methodology will of course draw comparison with research into natural methodologies in the 1970s and 1980s, and most notably the “**input hypothesis**” put forward by Stephen Krashen (1978). It would therefore briefly be useful to contrast the informal language learning phenomena presented in this paper and Krashen's models. Input hypothesis suggests that a large quantity of comprehensible listening and reading material is a necessary although insufficient condition for language acquisition, leading eventually to oral expression. Krashen's natural approach (Krashen & Terrell 1983) suggests that the learning process should consist of a long phase of comprehension activities, the consequence of which will later be an ability to produce the language. Even today, researchers such as Heather Hilton (2005) stress the importance of quantitative input, and the practices we witness through this study may indicate a change in students' extra-curricular experiences of English (at least quantitatively).
- 6 Other key features of Krashen's model are the importance of the affective filter, a psychological combination of anxiety, self-image and motivation, and the “monitor model”, a system generally informed by formal instruction, which permits the learner to check the grammatical conventionality of his or her productions. Resemblances between informal language learning and these so-called “monitor model” approaches can clearly be seen in the quantity of listening input and the lack of affective pressure experienced by the language user. Web 2.0 interfaces, most notably social networking sites by their very nature, encourage language users to react to written and oral stimuli by making brief written comments, leading to a fairly fluid written interaction between users. This would be quite coherent with the types of writing promoted in the natural approach, as a mnemonic device, a support to oral interaction, a skill with its own functional goals (in our case commenting on others' postings) and a means to practice monitoring. It might seem that in this type of informal language learning, written activities may be replacing those previously only encountered in the language classroom. It would seem to be the case that engaging in what Swain (2005) calls “**languaging**” (engaging in meaningful interaction in the target language) promotes language acquisition through production as well as comprehension. The processes at work in informal language learning would therefore appear

to provide a good example of Swain's "output hypothesis" as well as of a certain "natural approach".

- 7 Regarding the role of formal learning, Ellis (1994) and others have suggested ways in which explicit knowledge can be brought to bear on the essentially implicit process of language learning. In the case of informal language learning, the role of informal feedback, the use of chunks of native speaker utterances and other forms of scaffolding in written interactions is likely to play as important a role as that of formal instruction, since these phenomena are likely to be more frequent, immediate and contextually relevant than information obtained in a formal learning context, particularly in the case of this study of non-specialist language learners who only study English formally for some 48 hours per year. It is therefore possible that the monitor in this learning system is made up largely of language chunks gleaned from personal interaction in social networks and perhaps also language learned from the more repetitive types of downloaded media such as television series in which similar exchanges are repeatedly played out in similar contexts.

What are web 2.0 interfaces?

- 8 Use of the Internet in the 1990s and early 2000s often involved reading and sometimes listening to information produced by authors unknown to the non-native language user. This type of static information site might be considered an example of web 1.0. In this study of informal language learning, the term web 2.0 interfaces is used to describe a range of web-based services driven by data bases such as MySQL which allow language users to create and modify the content of a site through WYSIWYG interfaces which require no access to or knowledge of HTML code or file transfer protocols. The most primitive examples of these services, such as forums and webmails have existed for many years, and more recently the use of social networking sites such as Myspace and Facebook have become increasingly important. In 2008 Facebook became the second most visited site on the web, after Google (according to <http://www.alexa.com/topsites>). Web 2.0 services can provide synchronous or asynchronous communication between users and can involve written or spoken interaction.
- 9 One of the aims of this study is to determine whether non-native speakers of English are more likely to use synchronous services such as chatrooms, instant messenger services and voice over internet protocol (VOIP) services when using English online, or asynchronous services such as blogs, forums and social networks. Linked to this area of inquiry is the question of which language skills are being practiced informally by non-native speakers of English online and to what extent different online services favour one or the other of the five skills presented in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR 2000).

What is new about peer-to-peer downloading?

- 10 Peer-to-peer downloading services such as Bit Torrent or Emule use technologies which enable the (often slow) downloading of digital recordings of audio, but also films copied from DVD or TV series recorded digitally or copied from broadcasters' video on demand services. These downloading practices are illegal, as indeed were the creation of libraries of VHS copies of films and TV series of which they are the descendents. Since the rights to broadcast TV series are granted on a country by country basis, access to the latest episode of a popular show from the United States for example is not available in a country such as France until the dubbed version of that show is made and broadcast, often many months later. The attraction of peer-to-peer sites is therefore not merely the opportunity to avoid paying for a visit to the cinema or a CD or DVD, but also to view shows that will subsequently be broadcast for free before their broadcast date in many countries. The side effect of this phenomenon for language learning is of course that the TV shows in question are usually available only in their original English language version with in some cases closed caption, or other subtitling as an option.
- 11 Historically, regarding the issue of subtitling, European countries have fallen into two broad groups, small countries – such as Holland and Sweden – in which the dubbing of series into the local language was considered uneconomical and where shows are therefore broadcast in their original version with local language subtitles, and larger countries – such as France

and Germany – in which series are systematically dubbed into the local language. A study in progress by Rupérez-Micola, Banal-Estañol & Bris (2009), entitled “*TV or not TV: subtitling and English skills*”, demonstrates the superiority in English listening comprehension skills of adolescents in those countries in which subtitling is used. The early availability of English-language series in France is therefore a relatively recent phenomenon. Anecdotal evidence from students suggests that having begun to watch programmes in the original language, they find the dubbed versions, when they later appear, less authentic and less dramatically convincing, and often continue to watch downloaded original language versions of their favourite programmes even when the dubbed versions later appear. It was such anecdotal evidence which led us to set up the study described in the latter part of this article.

Methodology

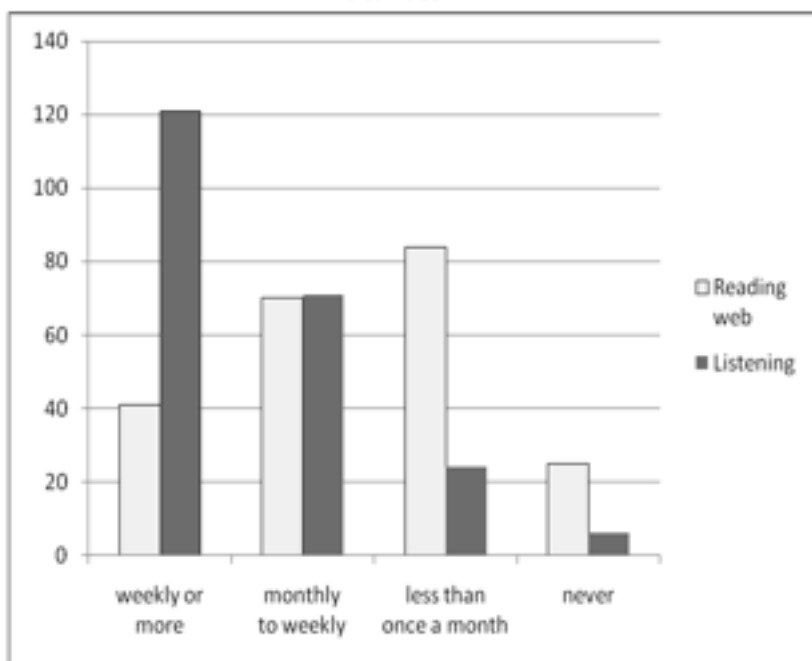
- 12 This study attempts to determine the extent to which non-specialist students of English are actually in contact with this language on a regular basis. Its primary assumption is that the majority of this contact would be via the web. Presented in the following pages are the results of a survey conducted at the University of Strasbourg in November 2009. Our target population consists of students studying two hours of English per week in a language centre for non-specialists. They are all majoring in the humanities (sociology, history, fine arts...) and have a minimal language requirement. Those who are studying English or German come to the *Centre de ressources et d'apprentissage des langues* (CRAL), where they follow a programme of guided on-line learning and face-to-face workshops.
- 13 The survey was distributed by teachers at the end of scheduled classes and collected forthwith, explaining undoubtedly the large number of responses received. 222 responses to the questionnaire (of the 250 or so distributed) were collected and analysed. Fourteen statements specifically concern students' habits in English on the Internet that might involve informal language learning. Some sample questions from this part of the survey include: “I read written documents in English on the Internet”; “I participate in a virtual world where I use English”; “I chat online in English with people I have never met in person” (see Appendix 1). Twenty further questions explore students' use of Facebook in particular and was the subject of a communication at the ACEDLE colloquium in December 2009 (Socket 2010). Some of these questions are also pertinent to this study (see Appendix 2). We did not question participants about their other informal learning activities in English. The statements in the questionnaire are rated on a four-point Likert scale by which respondents indicate their degree of agreement with the statement, or indicate the frequency with which they carry out the activity mentioned in the statement. Where relevant, respondents are also asked to give examples of activities they engage in.
- 14 Content validation of the questionnaire took the form of a review process by a team of three researchers experienced in this type of study, in which the relevance of each question was assessed with regard to the research questions. Face validation took the form of a trial phase in which the questionnaire was administered to 15 students and feedback on ambiguous questions used to develop the final version.

Results

- 15 The results we present below attest to the regular on-line activity in English of 222 students. Only 6 of the students who responded to the questionnaire claimed to have no regular Internet activities in English.
- 16 In this section we will explore the results according to the five language skills of the CEFR: listening, reading, writing, interaction and speaking. While all skills areas could potentially be impacted, we shall see that three appear to be particularly involved in web 2.0 activity: listening, reading and writing, especially written interaction. For each set of results presented we provide a brief discussion of the discursive characteristics of the media students are interacting with. This informs the final section where we discuss possible applications of this information for a classroom setting.

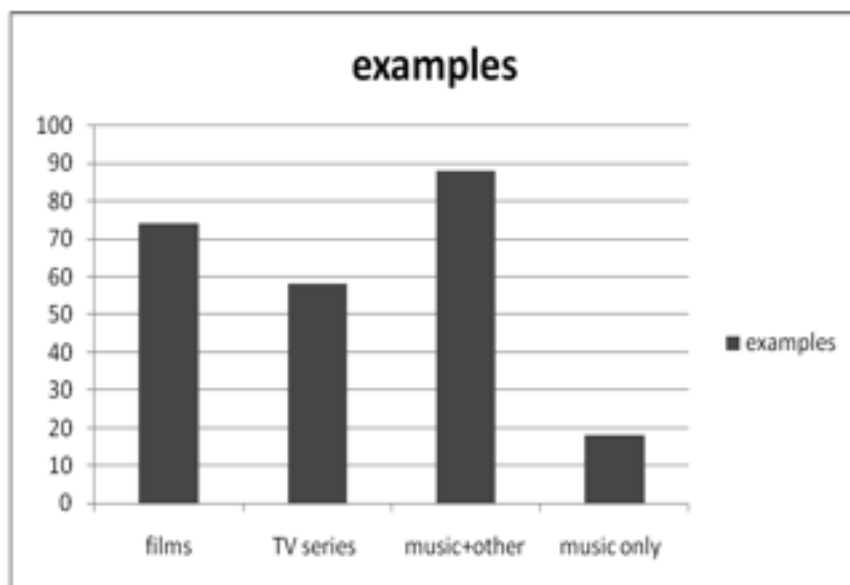
Listening comprehension

Figure 1. Frequency respondents engage in listening as compared to reading activities



17 Figure 1 compares the frequency with which survey respondents listen to and read English on the Internet. Note that some 90% (200 of the 222) students surveyed claim to listen to English at least once a month, and that more than half of those questioned listen to English at least once a week. Any traditional view of the Internet as being primarily a source of written information may be undermined by this result, since only some 25% of respondents claim to read English on the web at least once a week. Indeed the largest group of respondents for this question are occasional Internet users who read documents on the web less than once a month.

Figure 2. Types of listening



18 Figure 2 seeks to look in more detail at what types of documents respondents are listening to on the web. It has long been the case in France that music with English lyrics has been widely available on radio and television; indeed broadcasting regulators in France allow 60% of the music played on the radio to be in English. However this has seemingly not led to French teenagers being ranked highly in Europe for listening comprehension (Rupérez-Micola,

Banal-Estañol & Bris 2009). Merely listening to music from a multimedia source rather than on an analogue radio would therefore be unlikely to lead to a significant change in listening comprehension outcomes. The data in figure 2 relate to examples mentioned by respondents, some of whom gave several examples and some of whom gave no examples of listening materials. The answers were grouped in such a way as to make the role of listening to music apparent and to give indications as to the other categories of listening materials.

19 One finding here is that very few respondents report listening only to music (fewer than 10% of the sample) and many more indicate that listening to music is only one component of their auditory menu. Twenty-five to thirty percent of respondents report watching English language films and a similar percentage report watching television series in English. Examples of TV series watched by the respondents include *Dexter*, *Kyle XY*, *The IT Crowd*, *One Tree Hill*, and *How I Met your Mother*. These programmes all originate from the United States and fall into two broad categories, situation comedies and drama series aimed at a teenage and young adult market.

20 This data clearly indicate that non-specialist students' informal practices in English represent an increase in the quantity of English heard on a regular basis, thanks to the use of recent undubbed and un-subtitled material from peer-to-peer networks. The increases would appear to come not only from numbers of activities (which, as we have seen, occur at least once a week for over half of our sample population), but also the duration of the activities undertaken. A short television series lasts at least 25 minutes and the average film is over 90 minutes long.

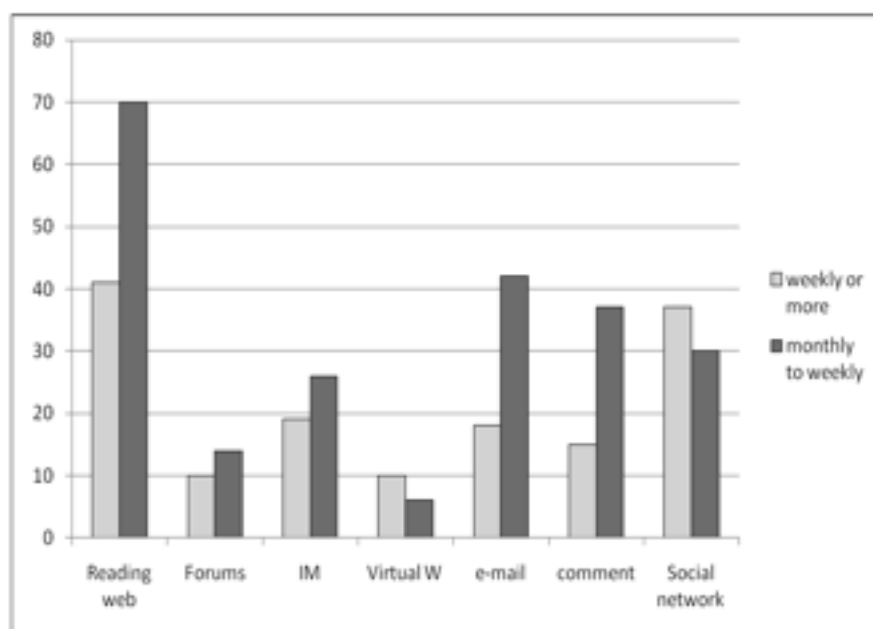
21 Moreover, this type of listening input is qualitatively different from other types of listening that French students previously engaged in. The content differs from that of English language songs, which as well as being difficult to grasp on a phonetic level due to issues of rhythm and background noise, also offer few contextual clues as to meaning. It also differs from listening to the news, to “language learner” dialogues, or even listening to “authentic material” and doing tasks that language teachers regularly use in the classroom. This is neither skimming nor scanning in terms of listening activity. It is listening undertaken for pleasure (and various sub-groups of pleasure, such as belonging to a certain social group or maintaining a particular self-image). The subject matter is supported by a narrative structure, in a theatrical context where unity of setting and characters dominate, over many episodes or even an entire series.

22 Discourse characteristics of series tend to involve heavy exposure to contemporary, culturally-coloured dialogue. Audiences tend to be faithful to “their” series, becoming familiar enough with characters and plotlines to be able to successfully predict reactions and outcomes to varying situations. This “faithfulness” could even imply subscribing to the values, beliefs and culture conveyed by the series in question. In the case of films there is obviously potential for a far greater variety of situations, discourses and viewer relationship to the film.

23 Nonetheless, foreign pre-releases which can provide access to closed caption subtitling for the hard of hearing, but not translated subtitles, would tend also to be a precious resource for students' comprehension, notably in view of recent research by Mitterer & McQueen (2009), who find that “foreign subtitles help but native-language subtitles harm foreign speech perception.”

Reading comprehension

Figure 3. Types of reading and written interaction



24 Figure 3 looks in more detail at the contexts in which reading skills are used, and is a reminder that users not only read information on websites, they also interact via other types of text. The most frequent context for reading activities mentioned by the students surveyed is social networking sites such as Facebook and Myspace. Whereas students mostly mention e-mailing in English as an occasional activity, social networking is more often a weekly than a monthly activity. The interactive nature of this reading can be seen in the fact that Facebook users in the survey responded positively to statements such as “I look at messages in English from friends and decide which to comment on” and “Looking at different messages in English helps me imagine what my friends have been doing.”

25 When analysing these results, it is important to differentiate between two principal “genres” in terms of on-line texts: web 1.0 documents (informative websites) and web 2.0 texts. These genres diverge according to the known quality of the author (known personally to the reader or not), their native-speaker or non-native-speaker status (when asked to react to the statement “I interact in English with people who are mostly from English-speaking countries”, students responded positively and negatively in equal measure which suggests that much web 2.0 interaction is between NNS), text length (web 2.0 texts are typically short), type of discourse (formal vs. informal) and the essentially static or dynamic nature of the text.

26 In light of these characteristics, some inferences can be made about our results. Firstly, for most of our students, reading is part of an interactive process and they like interacting, even through written media. Secondly, their reading of this type of text is quite good, at least to the extent that they have no recognised problems of comprehension. Indeed, two questions that received very negative answers were: “I sometimes don’t understand what friends have written in English” and “I sometimes write to ask what a message means if I don’t understand.”

Written expression/interaction

27 Such interaction means of course that learners are engaged in production as well as comprehension activities. The results presented in figure 3 also give some details as to the types of written expression engaged in by survey respondents. Again the statistical dominance of social networking sites such as Facebook can be seen in these results, when compared to potentially context rich interfaces such as virtual worlds, the largest of which, *Second Life*, rarely has more than 80,000 simultaneous connections. Writing is rarely informative (participating in thematic forums for example) and occurs primarily in contexts where the writer’s real name is used (e-mails and social networks) as opposed to those in which

the writer's true identity is hidden by a pseudonym or avatar (forums and virtual worlds). Respondents reacted positively to statements such as: "I use English to update my homepage on Facebook" "I write on the walls of friends in English" and "I send messages in English as well as just commenting on what others say".

28 This type of discourse is generally very short (two sentences or less), personal (takes place on blogs, instant messaging, social networks and e-mail, i.e., direct communication between people who usually know each other personally) and often involves commenting on others' writing (this would be the case for blogs, social networks and forums). An initial observation is that it is specifically this type of writing that the B1 level of the CEFR targets: "Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest." It would also appear coherent that our students use more second-order speech acts (answering and reacting), which are more contextually aided, than first-order speech acts (initiating). This is illustrated by the statement: "I adapt expressions my English speaking friends use, then use them myself" to which 73% of Facebook users responded positively.

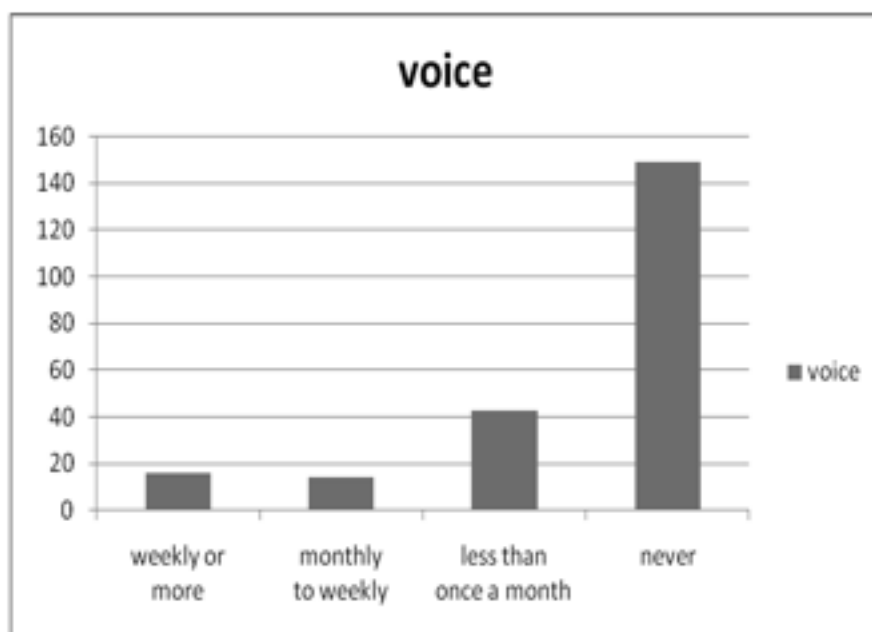
29 As with the results about reading, one of the primary implications that can be reassuring for English teachers is to find that our students **are** writing, even if it be informal discourse, targeted to both NS and other NNS. We can probably infer that this writing practice is useful, as 54% consider that their "messages in English are getting longer/more complicated".

30 Finally, we might imagine some access to ESP writing, via Internet forums, but while our results indicate that students use forums, our questions do not allow us to infer whether they actually write in them or primarily read information that they find there without interacting.

Oral expression/Interaction

31 A final significant finding of this research can be seen in Figure 4 which indicates that in spite of the widespread use of VOIP technologies such as Skype, which provide easy and free access to visioconferencing or voice-conferencing (telephone-type technology), respondents very rarely avail themselves of opportunities for verbal interaction in English on the Internet. Indeed some 70% of students surveyed say they never use VOIP services in English. Possible reasons for this lack of oral expression will be brought up in the discussion section of this paper.

Figure 4. Frequency of speaking in English via Internet



Discussion and pedagogical applications

32 The results presented above allow some new insights into students' practice of English, especially concerning listening, reading and written interaction. Below, we suggest some possible pedagogical implications for these results in the language classroom. Obviously if

we want informal learning to remain informal, it must remain outside the classroom and even (as suggested in our earlier definition) dissociated from the classroom. However, as language teachers, it is tempting to imagine a possible reinforcement of classroom learning outside or possible integration of advantages from informal learning into more formal learning situations. The suggestions made here should be seen as general guidelines, the specific applications of which are best left to the creativity and sensitivity of the individual classroom teacher.

33 It would seem that a first and obvious integration of this information involves validating and encouraging this type of informal language learning in our students. It means developing an interest in their extracurricular activities and perhaps educating ourselves as to what our students find interesting and worthwhile. The English teachers and researchers participating in the 2010 GERAS conference easily identified images of Samuel Beckett, William Wilberforce, Charlotte Brontë, Nabokov's *Lolita* and (of course) Shakespeare, who are all on the CAPES or *Agrégation* programmes of the year. Few of the participants recognised the characters of the favourite television series that students of disciplines other than English actually watch in English (*How I Met your Mother*, *The IT Crowd*, etc. mentioned earlier). To what extent does learner-centredness involve actually knowing something about these types of content areas?

34 Could an effective teacher interface with student content involve activities such as strategy training, that is to say, teaching learners how their own listening of this type of content could be made more operational? Students might share strategies they use with each other; teachers might present strategies that they may be less familiar with (such as predicting, selective attention, self-monitoring, inductive & deductive inferencing, etc.) and have students test them out on their own to see if they have positive impact on their leisure activities. Integrating student interests could potentially go as far as having them set the listening agenda, either by bringing in extracts of their favourite programme (an episode that was particularly interesting/surprising/difficult) or perhaps by setting project work around a particularly popular series.

35 Having seen that reading and writing tend to function as an inseparable pair in informal language learning on-line, teachers could also capitalise on this “natural” propensity for written interaction. This could either be done in distance learning, with twinning classes using blogs or instant messaging, or even done in the classroom, as an occasional alternative to oral pairwork. Other possibilities might include using examples of writing from blogs and forums as teaching tools. These could provide appropriate and easy access to samples of informal language or certain areas of ESP (computer-related forums being an obvious target). We would of course discourage teachers from using samples from instant messaging, social networks or e-mail as these tend to be highly personal and could imply invasion-of-privacy issues.

36 However, by a slightly different token, we could invite students to practice legitimate peripheral participation (Lave & Wenger 1991) or perhaps facilitate such participation by having student users of these different technologies teach non-users how to get involved.

Conclusion

37 This research into the informal learning of English online suggests that learners of English in France are today exposed to and interacting with authentic English documents in a way which was not possible only a decade ago.

38 Among the questions raised by these observations, the question of the likely lifespan of such behaviour is a significant one since it will influence the extent to which language teachers might see the need to factor these phenomena into their classroom approaches. It is indeed possible that Social Networks will prove to be a temporary phenomenon similar to the development and subsequent stagnation of interfaces like *Friends Reunited* or indeed *Second Life*. Since our results suggest that much of the interaction respondents were involved in concerned actual friends rather than avatars, and current relationships and activities rather than past ones, there is some scope to be optimistic that online interaction in English between learners and friends with whom they share English as a common language may be a durable phenomenon, whether on social networking platforms or in another form.

- 39 The future of peer-to-peer downloading, streaming, and other practices which expose learners to media output in English seems to be a far more legislative question. These practices are currently tolerated to diverse degrees in different parts of the world, and just as technologies allowing file sharing have become widespread, protection systems such as DRMs (digital rights management systems) could equally gain in sophistication and effectiveness.
- 40 From a learner point of view, there is anecdotal evidence that beginning to watch favourite films and television series in English can represent a crossing of the Rubicon, after which viewing dubbed material is no longer a satisfying experience. If borne out by research, this tendency may lead to a durable reduction in the divide which has up to now separated countries in which subtitling is the norm and those in which foreign language material is usually dubbed.
- 41 From the point of view of language identity, the fact that learners are interacting with others in English opens up a number of avenues for research. While it is clear for example that most interaction take place in a written form even when audio links are available, we do not yet know whether learners choose this mode to increase thinking time in interactions and to hide any pronunciation difficulties they may have in oral communication, or whether they are simply replicating the habits of a generation more used to texting than to calling on the telephone even when the initial cost motivation behind such a choice is beginning to recede. Issues such as loss of face due to errors in text versus audio formats would be a possible example of further research in this field.
- 42 Further study could also investigate the extent to which the areas of social networking and peer-to-peer downloading overlap. Language users certainly discover English language television series based on the recommendation of friends, many of whom they interact with online, although whether or not these interactions often take place in English is not clear. Beyond the technical affordances of sites such as Facebook to integrate video sources into user contributions, it might be useful to determine to what extent series plot-lines are discussed informally online by non native speakers, and indeed whether they ever engage in more extensive series based language work such as fan fiction, in which fans of series write scripts for new imaginary episodes or as preludes or postscripts to existing episodes.
- 43 Among the problems facing researchers in the area of informal learning, the very personal nature of the interactions involved brings with it practical and ethical challenges. It is quite natural for learners to be unwilling to open up private exchanges to the scrutiny of research, even with the pretext of only being interested in the linguistic aspects of such communications. Indeed social networking sites allow users to restrict the ways in which people not identified as friends access such conversations. From a pedagogical point of view it would not therefore be advisable to engage in formal practice of such exchanges which are by their very nature private. It is more likely that participation in thematic forums or commenting on thematic blogs might represent a better way of formally practicing similar skills in a less personal context.
- 44 The fact that learners are involved in expression as well as comprehension means that the field of informal learning is not trapped in an “input hypothesis” (Krashen 1978) paradigm, although students are getting lots of input, which could be seen as one way of ensuring that the necessary quantities recommended by researchers such as Hilton (2005) can be attained, especially in listening. They are however not producing similar kinds of language in similar amounts as Swain's output hypothesis (2005) might require. In any case, more research is called for into the longitudinal effects of this kind of informal English exposure.
- 45 The old divide between subtitled countries and dubbed countries may be eroding, and assumptions about a lack of contact with and enthusiasm for interaction in English may be in a similar state of flux. Our definitions of words like “texts” and “culture” may not be helping us to be learner-centred so a willingness to accept learner definitions of these terms (including often seemingly banal exchanges and shallow commercial media productions) might be a helpful step towards taking on board the learner's perspective on English.

Bibliographie

Cross, James. 2006. *Informal Learning*. San Francisco: Pfeiffer.

- Common European Framework of Reference*. 2000. Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg. Cambridge: CUP.
- Ellis, Nick. 1994. "Introduction: implicit and explicit language learning – an overview". In Ellis, Nick (ed.). *Implicit and explicit learning of languages*. London Academic Press, 1-31.
- Ellis, Rod. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: OUP.
- Hilton, Heather. 2005. "Théories d'apprentissage en didactique des langues". *Les langues modernes* 2005-3, 12-15.
- Krashen, Stephen. 1978. "Relating theory and practice in adult second language acquisition". *SPEAQ Journal* 2: 9-32.
- Krashen, Stephen & Tracy Terrell. 1983. *The Natural Approach: Language learning in the classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.
- Lave, Jean & Étienne Wenger. 1991. *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: CUP.
- Marquis, Annick. 2007. *Les acquis des élèves en anglais et en allemand en fin d'école en 2004 et les contextes favorables à ces apprentissages*. Ministère de l'Éducation Nationale : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, dossier n° 187.
- Mitterer Holger & James M. McQueen. 2009. "Foreign subtitles help but native-language subtitles harm foreign speech perception". *PLoS ONE* 4(11): e7785. <<http://www.plosone.org/article/info:doi/10.1371/journal.pone.0007785>> consulted June 11, 2010.
- Pienemann, Manfred. 2007. "Processability Theory". In Van Patten, B. & J. Williams, *Theories in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates, 137-154.
- Rieder, Angelika. 2003. "Implicit and explicit learning in incidental vocabulary acquisition". *VIEWS* 12-2. University of Vienna. Visible online at: <http://www.univie.ac.at/Anglistik/views/03_2/RIE_SGLE.PDF>.
- Rupérez Micola, Augusto, Albert Banal-Estañol & Arturo Bris. 2009. "TV or not TV: subtitling and English skills". *Economics working papers* n°1156. Universitat Pompeu Fabra.
- Sockett, Geoffrey. 2010. "Les processus cognitifs de résolution de problèmes pour l'apprentissage des langues dans des environnements multimedia : Apprentissage informel et réseaux sociaux". *Actes du colloque Acedle 2009*.
- Swain, Merrill. 2005. "The output hypothesis, theory and research", in Hinkel, E. *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum. 471-482.

Annexe

Appendix 1

Questionnaire: Use of English online in your free time

Please fill out this questionnaire which is about how you use English in your personal private use of the Internet. For many of the questions you just have to circle a number from 1 to 4 which indicates how much you agree with the statement.

1= I don't do it. 2=I do it rarely (less than once per month). 3=I do it quite often (1 to 3 times per month). 4= I do it very often (once per week or more). If you do not answer "1" to some of the questions, there is a follow-up question asking for more details. Thank you for taking part.

1. age: gender M/F nationality: level in English B1/B2/C1/C2:

2. I read written documents in English on the Internet

1 2 3 4

examples

3. I listen to English on the Internet

1 2 3 4

examples (films, music, TV etc.)

4. I contribute to forums in English

1 2 3 4

On what subjects?

5. I use an instant messenger text service to chat in English with friends

1 2 3 4

6. I chat online in English with people I have never met in person

1 2 3 4

7. I use voice services to talk to people in English (MSN, Skype, etc.)

1 2 3 4

8. I participate in a virtual world where I use English

1 2 3 4

Name of virtual world (Second Life, WOW, etc.)

9. I use English pseudonyms and avatars

1 2 3 4

10. I exchange e-mails with friends in English

1 2 3 4

11. I write a blog in English

1 2 3 4

12. I leave comments on other people's blogs in English

1 2 3 4

13. I use a social networking site like Facebook to communicate with English-speaking friends

1 2 3 4

Name of social networking site (Facebook, Myspace, Bebo etc)

14. Any other comments about your use of English online?

Appendix 2

Questionnaire: Facebook, and other social network users

If you answered question 13 (about Facebook) positively (3 or 4 points), please look at the following questions and circle the number which best corresponds to what you think. If you use a social network other than Facebook, please try to answer the questions which are appropriate to that network:

1: I strongly disagree 2: I disagree 3: I agree 4: I strongly agree

I never do this I rarely do this I sometimes do this I often do this

1. I use English to update my homepage on Facebook
1 2 3 4
 2. I look at messages in English from friends and decide which ones to comment on
1 2 3 4
 3. I have signed up to Facebook groups with English-speaking people
1 2 3 4
 4. I write on the walls of friends in English 1 2 3 4
 5. Seeing photos of what my English speaking friends have been doing helps me write messages to them 1 2 3 4
 6. I decide which messages are important by reading a few words from several different messages 1 2 3 4
 7. I "copy" expressions my English friends use when writing to others
1 2 3 4
 8. I adapt expressions my English speaking friends use, then use them myself
1 2 3 4
 9. My messages in English are getting longer/ more complicated
1 2 3 4
 10. It bothers me when someone doesn't react to my message in English
1 2 3 4
 11. My English-speaking friends are mostly from English-speaking countries
1 2 3 4
 12. I like using English on Facebook because writing is easier than speaking
1 2 3 4
 13. My friends and I use a mixture of French and English to communicate
1 2 3 4
 14. I send messages in English as well as just commenting on what others say
1 2 3 4
 15. I sometimes read a message several times while deciding what to say
1 2 3 4
 16. Using Facebook is helping me improve my English 1 2 3 4
 17. Using Facebook is helping me maintain my English 1 2 3 4
 18. Looking at different messages in English helps me imagine what my friends have been doing 1 2 3 4
 19. I sometimes don't understand what friends have written in English
1 2 3 4
 20. I sometimes write to ask what a message means if I don't understand
1 2 3 4
- Any other comments about using Facebook in English?

Notes

1 Ellis (2003) remarks that tasks and exercises are often only distinguishable by the way they are put into practice in the classroom.

Pour citer cet article

Référence électronique

Denyze Toffoli et Geoffrey Sockett, « How non-specialist students of English practice informal learning using web 2.0 tools », *ASp* [En ligne], 58 | 2010, mis en ligne le 30 novembre 2013, consulté le 04 février 2016. URL : <http://asp.revues.org/1851> ; DOI : 10.4000/asp.1851

Référence papier

Denyze Toffoli et Geoffrey Sockett, « How non-specialist students of English practice informal learning using web 2.0 tools », *ASp*, 58 | 2010, 125-144.

À propos des auteurs

Denyze Toffoli

Denyze Toffoli is a member of the language didactics team of the LILPA research unit (EA 1339) at the University of Strasbourg. She teaches in the fields of psycholinguistics, project management, evaluation and online language learning. Her research interests include the above areas and relate particularly to motivation in language learning. dtoffoli@unistra.fr

Geoffrey Sockett

Geoffrey Sockett is a member of the language didactics team of the LILPA research unit (EA 1339) at the University of Strasbourg. He teaches in the fields of psycholinguistics task-based approaches to language learning and online language learning. His research interests include the above areas and relate particularly to informal learning. gsockett@unistra.fr

Droits d'auteur

Tous droits réservés

Résumés

Avec l'évolution des technologies Internet, les apprenants en anglais ont davantage d'occasions informelles d'écouter de l'anglais parlé et d'interagir avec d'autres locuteurs natifs et non-natifs. Cet article présente une étude menée à l'Université de Strasbourg sur la manière dont des étudiants sont exposés à l'anglais sur Internet. Les étudiants ne sont pas des étudiants en langues, mais ils doivent apprendre l'anglais dans le cadre de leurs études (secteur LANSAD). Les résultats de l'étude indiquent que les apprenants téléchargent souvent des films et des séries télévisées en langue anglaise. Les interactions avec d'autres utilisateurs de l'anglais ont lieu essentiellement sur des sites de réseautage social mais aussi dans d'autres interfaces web 2.0. L'article se termine par des suggestions d'applications pédagogiques de ces expériences nouvelles pour l'apprenant en anglais.

As Internet technologies evolve, learners of English have more informal opportunities to listen to spoken English and interact with English speakers. This article reports on a study carried out at the University of Strasbourg into the informal contacts students have with English on the Internet. The participants in the study are not English majors, but take some English classes as the language requirement of their degrees in other fields. The results of the study show that a great deal of English is listened to in the form of peer-to-peer downloads of English language films and television series. Interaction with other users of English also takes place, primarily on social networking websites, but also in other web 2.0 interfaces. The report concludes with suggestions of pedagogical applications of these new experiences for language learners.

Entrées d'index

Mots-clés : apprentissage (informel), hypothèse de l'input, hypothèse de l'output, LANSAD, web 2.0

Keywords : input hypothesis, learning (informal), non-specialist students, output hypothesis, web 2.0



Denyze Toffoli et Geoffrey Sockett

Analyse de *Apprentissages et documents numériques*

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Denyze Toffoli et Geoffrey Sockett, « Analyse de *Apprentissages et documents numériques* », *Alsic* [En ligne], Vol. 13 | 2010, mis en ligne le 29 avril 2013, Consulté le 16 juillet 2016. URL : <http://alsic.revues.org/1709>

Éditeur : Adalsic

<http://alsic.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur :

<http://alsic.revues.org/1709>

Document généré automatiquement le 16 juillet 2016.

CC-by-nc-nd

Denyze Toffoli et Geoffrey Sockett

Analyse de Apprentissages et documents numériques

1. Introduction

- 1 Ce livre est à la fois un ouvrage de synthèse de recherches et de définition de principes et de pistes de conception pour l'élaboration d'outils numériques pour l'apprentissage. Le premier de ses objectifs affichés "est de faire la part entre les promesses et les résultats empiriques dans le domaine des documents numériques pour apprentissages" (page 7). Il se veut également guide de

conception de situations d'apprentissage par enseignement incluant des documents dont le traitement cognitif ne représente pas un coût rédhibitoire, ne soit pas complètement démotivant et aboutisse à l'apprentissage visé (page 10).

- 2 S'il paraît tardif, trois ans après sa parution, de publier une analyse de ce livre, nous considérons que l'état de recherches établi reste non seulement valable, mais nécessaire dans un domaine où les publications sont pléthoriques et où l'on a besoin de synthèses et de repères. Par ailleurs, à notre connaissance, il n'existe pas d'autre ouvrage rassemblant, sur la base de recherches sérieuses, les pistes et conseils proférés dans la troisième partie du livre pour la conception d'outils numériques d'apprentissage. C'est en tant qu'accompagnateurs d'étudiants en master qui se préparent à devenir concepteurs de produits multimédia pour les langues, que nous abordons l'analyse de cet ouvrage, ce qui nous amène à prêter attention aux aspects pragmatiques du "guide", mais également à trouver inspiration dans les chapitres liés à la recherche.
- 3 Il convient de préciser qu'*Apprentissages et documents numériques* n'a pas été conçu pour traiter spécifiquement du cas de l'apprentissage des langues. Il se situe avant tout dans le domaine de la psychologie cognitive, mais trouve sa pertinence aussi en sciences du langage, en ergonomie, voire en techniques documentaires ou en interaction humains-machines. Étayé par la synthèse de nombreuses études empiriques dans les domaines précités, il présente plus de 400 éléments dans les références bibliographiques. Les concepts, recherches et exemples cités abordent la question de l'apprentissage en général (en tant que phénomène cognitif) et proviennent de ressources relevant de domaines très variés, dont, parfois, l'apprentissage d'une L2. Dans le domaine de la didactique des langues, l'ouvrage intéressera plus particulièrement les concepteurs et futurs concepteurs de dispositifs numériques pour l'apprentissage, mais aussi les chercheurs et étudiants désireux d'une meilleure compréhension de l'interaction entre Tice (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) et psychologie des apprentissages. Bien que toutes les orientations et conclusions ne soient pas applicables à l'apprentissage des L2, les objets (et objectifs) de cet apprentissage sont tellement divers que de très nombreux concepts trouveront des applications pour l'apprentissage des langues.
- 4 Pour répondre aux buts affichés, le livre marque quatre étapes et s'organise en conséquence en quatre chapitres. Le premier présente et définit différents documents numériques, ainsi que les processus cognitifs auxquels ils font appel, et fait un état de la recherche dans ce domaine. Le deuxième étudie plus particulièrement la façon dont les processus cognitifs de compréhension et de recherche d'information sont modifiés par ces documents. Le troisième chapitre fait un état des études ergonomiques qui indiqueraient comment améliorer les outils numériques pour l'apprentissage. Le quatrième présente, analyse et évalue les méthodes de recherche utilisées dans ce domaine.
- 5 Bien que le livre n'appelle pas à une lecture chronologique, nous résumerons ci-dessous les quatre chapitres dans l'ordre, en indiquant les informations les plus porteuses pour l'enseignement et l'apprentissage des langues et notamment pour la conception de dispositifs d'apprentissage des langues.

2. Les documents numériques utilisés pour apprendre

- 6 Le chapitre 1 présente et définit les documents numériques, ainsi que les processus cognitifs auxquels ils font appel, et fait un état de la recherche dans ce domaine. Une rapide revue historique du développement des idées et outils ayant abouti à Internet ("deuxième révolution après Gutenberg", page 8) et à différentes notions de multimédia, d'un côté, et les évolutions en psychologie des apprentissages et notions éducatives, de l'autre, permettent de situer la genèse des Tice aujourd'hui.
- 7 S'interroger sur l'utilité et l'efficacité des Tice serait mesurer la motivation, l'engagement et le plaisir des apprenants. Ce serait évaluer les contenus, les moyens techniques ainsi que leurs interactions et les interactions avec les apprenants. Ce serait aussi mesurer les connaissances acquises, comparer les différentes technologies utilisées et enfin étudier les effets des technologies sur les processus d'apprentissage et sur les activités des apprenants. André Tricot nous propose donc une revue des concepts qui permettent d'approfondir ces questions, étayée à chaque fois par des études et expériences empiriques.
- 8 L'ouvrage présente un travail sur quatre types de documents numériques : le multimédia, les hypertextes, les plateformes de formation à distance et les présentations assistées par ordinateur. On peut s'interroger sur ce choix, car "multimédia" est un qualificatif qu'André Tricot définit par cinq aspects (voir ci-dessous), alors que l'hypertexte est un effet logiciel qui se définit par son organisation non linéaire. Enfin les plateformes et présentations sont des outils logiciels qui peuvent ou non comporter tout ou partie des aspects du multimédia et des hypertextes. Par ailleurs, les plateformes peuvent gérer aussi bien des présentations que de l'hypertexte ou du multimédia. Et si l'on analyse des outils logiciels, pourquoi ne pas le faire pour le courriel ou les forums, qui peuvent tout autant "permettre aux humains d'apprendre" (page 9) que les premiers ? La réponse n'est pas formulée de manière satisfaisante dans l'ouvrage, mais on comprend aussi la nécessité de limiter l'étendue du champ étudié. Le travail se complexifierait si l'on voulait l'élargir à la notion de dispositif d'apprentissage, tel qu'on l'entend souvent aujourd'hui dans le contexte de la didactique des langues¹.
- 9 Les étudiants et chercheurs trouveront utiles les définitions fournies dans la première partie de l'ouvrage. Prenons l'exemple de la qualité du document numérique "multimédia". André Tricot identifie cinq aspects (page 25, page 39) potentiellement multiples, auxquels un document numérique peut faire appel simultanément (c'est d'ailleurs cette simultanéité qui serait nouvelle dans le "multimédia" actuel) :
- les codes (linguistiques, iconiques, imagés) ;
 - les canaux sensoriels (visuels, auditifs) ;
 - les formats (enregistrement sonore, film vidéo, texte écrit) ;
 - les sources (auteurs, points de vue) ;
 - l'interaction (manipulation par gestes, voix).
- 10 Il analyse ensuite les effets que chacun de ces aspects peuvent avoir sur l'apprentissage, en partant de concepts théoriques pour aboutir à chaque fois à un exemple de recherche réalisée. L'organisation du texte et la clarté de la présentation et de la discussion des exemples choisis rendent la lecture agréable et pourraient permettre, par exemple, l'élaboration de listes succinctes à partir desquelles on pourrait contrôler différents effets. Dans ce chapitre, deux exemples traitent spécifiquement de l'apprentissage des langues : l'un concerne l'apprentissage de l'accent tonique en anglais pour des apprenants francophones, l'autre la compréhension auditive d'apprenants d'allemand au collège². D'autres études, qui traitent par exemple de la compréhension de textes ou du rappel des éléments appris présentent aussi un intérêt direct pour notre champ d'apprentissage.
- 11 En revanche, une difficulté potentielle d'application réside dans le fait qu'aucune des études citées ne traite de la "compétence" telle que nous l'entendons en didactique des langues, c'est-à-dire les savoir-faire ou capacités à mettre en œuvre des connaissances. Le traitement de la compréhension (orale ou écrite) est abordé par le biais de post-tests sur le contenu (il est difficile d'imaginer d'autres moyens, à moins que l'imagerie cérébrale nous apporte des solutions, et encore...), mais les problématiques de la production et de l'interaction

- communicative sont totalement écartées. Or des tentatives logicielles existent (on peut penser à *Tell Me More*, Auralog, 2002, ou aux correcteurs automatiques dans les traitements de texte) qui se prêteraient à des études empiriques sur certains aspects de la production langagière.
- 12 Globalement, le tour d'horizon d'André Tricot lui permet de souligner l'intérêt des complémentarités entre codes linguistiques et non linguistiques et entre modalités visuelles et auditives pour l'apprentissage à l'aide du multimédia (principes de Richard Mayer notamment, Mayer, 1999). André Tricot juge que l'hypertexte ne donne pas de résultats très satisfaisants et constate plus généralement l'importance de la charge cognitive pour le traitement de la plupart des documents numériques. Cela l'amène à suggérer des évolutions nécessaires aussi bien du côté des concepteurs que des utilisateurs.
- 13 Cette première partie, en dehors du cadrage qu'elle présente, fournit également de nombreuses pistes d'expériences pour les (futurs) chercheurs dans ce domaine.

3. Les processus de compréhension et de recherche d'information

- 14 Si le chapitre 2 s'appelle "Les processus d'apprentissage impliqués par l'utilisation des documents numériques", il ne traite en réalité que des processus de compréhension et de recherche d'information. On y trouve une description des processus cognitifs mis en œuvre dans différents niveaux de compréhension de textes et des changements impliqués par l'utilisation de documents numériques, illustrés à chaque fois par des études empiriques qui permettent de tirer quelques conclusions. Les conclusions les plus porteuses pour l'apprentissage des langues sont celles qui tendent à indiquer que plus un apprenant est novice dans un domaine, plus un texte linéaire (et non un hypertexte) sera adapté à son apprentissage, lui permettant une meilleure compréhension de la base de texte (compréhension "littérale"), ainsi que des inférences, l'amenant enfin à un meilleur transfert en situation réelle. La différence de traitement entre novices et experts d'un domaine (les experts réussissent mieux de nombreuses tâches de compréhension suite à une lecture de faible cohérence, en opposition aux novices qui ont besoin de textes de forte cohérence) semble essentielle et certaines pistes nous indiquent comment les auteurs (enseignants ?) peuvent améliorer la cohérence linguistique de textes à vocation pédagogique.
- 15 La deuxième partie de ce chapitre présente la recherche d'information comme une instance de résolution de problème, qui implique une planification, un contrôle métacognitif et une régulation de l'activité de l'individu. On y apprend que la recherche d'information sur Internet ou dans les bases de données débouche sur des échecs dans 50 % des cas. Deux actions pourraient améliorer cet état : la formation des utilisateurs et l'amélioration de la conception ergonomique des outils de recherche d'information.
- 16 Puisqu'on se trouve dans le domaine de la psychologie cognitive, mais pas spécifiquement en didactique des langues, la description de ces deux processus (compréhension et recherche d'information) ne correspond pas tout à fait à ce que l'on trouve dans nos textes de référence. En revanche, ils sont considérés d'une manière assez compréhensive et englobent donc de nombreux aspects qui sont classés ou labellisés autrement chez les chercheurs en didactique des langues. Ainsi, on peut y retrouver la plupart des stratégies qu'Oxford (1990) qualifie de "directes" et qui concernent la mémoire et la cognition (mais pas celles qui concernent la compensation liée aux erreurs de langue). Il pourrait néanmoins être intéressant, pour une meilleure adaptation à la didactique des langues, d'effectuer une transposition plus rapprochée avec les modèles connus de stratégies d'apprentissage dans notre domaine (Oxford, 1990 ; O'Malley & Chamot, 1990 ; Cohen, 1998). Cela semble notamment pertinent pour les stratégies qu'Oxford qualifie de "indirectes" et qui concernent l'affect et les aspects sociaux.

4. L'ergonomie des documents numériques pour l'apprentissage

- 17 La première partie de ce chapitre propose une solution formelle pour interpréter les relations entre l'apprentissage et l'utilisation de documents. André Tricot s'appuie (ici plus encore que

dans les parties précédentes) sur des travaux de John Sweller³ concernant la théorie de la charge cognitive pour indiquer les pistes qui semblent les plus prometteuses. La première conclusion est que pour atteindre un but d'apprentissage, il faut que le matériel présenté ainsi que la tâche à réaliser soient pertinents et en adéquation avec les connaissances existantes de l'apprenant. Il propose un cadre logique (avec deux tables) pour décrire les relations possibles entre l'utilisation d'un document et l'acquisition d'une connaissance.

18 Dans la deuxième partie du chapitre, un cadre d'évaluation des documents numériques est proposé. Il s'appuie sur trois dimensions, l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité, qui peuvent être abordées soit de manière empirique (l'observation des utilisateurs) soit par inspection (faite par un "expert"). Encore une fois, des tableaux logiques permettent de démontrer que toutes les relations entre ces dimensions sont possibles et des listes de critères et exemples permettent d'envisager des moyens d'effectuer une évaluation ergonomique globale. André Tricot insiste sur le fait que ce type d'évaluation doit être mis en place dès la conception du document, afin d'aboutir à un outil utilisable, utile et acceptable dans le contexte où il sera déployé.

19 C'est la troisième partie de ce chapitre qui fournit aux concepteurs des orientations et conseils concrets pour la conception ergonomique d'outils d'apprentissage numériques. En suivant l'organisation explicite et logique fournie par l'ouvrage, on peut établir un guide d'ingénierie pédagogique pour la création d'un

artefact complexe qui favorise l'apprentissage, permette à l'apprenant de réaliser les tâches prescrites, soit adapté aux objectifs d'apprentissage et compense les difficultés qu'implique l'autonomie (page 194).

20 La reprise des têtes de paragraphe sous forme de questions auxquelles le concepteur se doit de répondre fournit les étapes de conception et une excellente démarche d'ingénierie pédagogique qui peut permettre de créer un cahier des charges pour un document numérique "acceptable, utile et utilisable". Il forme un complément pertinent à la démarche de Nicolas Guichon (2006).

21 L'appel à un exemple de conception (le projet *Itinéraire pour un métier* pour l'orientation scolaire et professionnelle) permet de montrer un cas d'application de ce type d'ingénierie cognitive en pédagogie.

5. Les méthodes employées pour analyser l'activité des utilisateurs de documents numériques

22 Ce chapitre fait l'état des moyens utilisés pour évaluer l'utilisation, les performances d'apprentissage et les mesures de charge cognitive relatives à l'utilisation des documents numériques. Certaines données peuvent être recueillies *a posteriori*. On y passe rapidement en revue les différents types de tâche utilisés pour mesurer l'apprentissage (QCM et autres questionnaires fermés, tâches de rappel de contenu ou de structure, recherche d'information, résolution de problème ou tâches de production) ou la charge cognitive (évaluation par l'individu, questionnaires, double tâche, imagerie cérébrale...). Sont ensuite présentées les données recueillies en cours d'activité (approches descriptives, subjectives, normatives, cliniques et physiologiques). Une analyse critique présente l'intérêt et les écueils liés à ces différentes approches.

23 Pour analyser le lien entre variables, André Tricot préconise l'analyse implicite de Régis Gras plutôt que l'analyse des corrélations car cette dernière pourrait aboutir à une conclusion de type "il n'y a pas de relation entre l'utilisation et l'apprentissage", alors que la première permet une relation logique de type "l'apprentissage implique une utilisation réussie" (page 235). Ce chapitre est utile pour mieux comprendre les différentes recherches dans ce domaine, ainsi que pour envisager des méthodologies venant de l'un des domaines fondamentaux qui nourrissent la didactique des langues. Les méthodologies de recherche en psychologie cognitive sont présentées d'une manière plus approfondie que celles dont on a l'habitude en didactique des langues (voir, par exemple, Dörnyei, 2008) où l'on fait appel aussi à des méthodologies provenant de nombreuses autres disciplines (sociologie, ethnologie, anthropologie, linguistique...).

6. Conclusion

- 24 Les conclusions générales de Tricot se situent sur le plan de la psychologie cognitive et soulignent notamment l'amplification de la charge cognitive d'une activité, lorsqu'on aborde celle-ci par le biais d'un document numérique. Ces deux activités cognitives (l'apprentissage et l'utilisation du document numérique) étant menées en parallèle, la surcharge de l'une est susceptible de gêner la réalisation de l'autre. Dans une configuration optimale, ni l'utilisation ni l'apprentissage ne représentent de surcoût cognitif et leur relation devient complémentaire, l'apprentissage en étant le but et l'utilisation le moyen. En fonction de la situation d'apprentissage concernée, il est possible d'identifier certaines caractéristiques qui rendront plus efficace leur utilisation.
- 25 - Pour l'apprentissage initial, où l'apprenant doit comprendre des connaissances nouvelles pour lui, il convient de proposer des documents "structurés de façon hiérarchique et claire" avec une navigation
- linéaire ou guidée, allant du simple vers le complexe (...). Les codes (linguistiques et non linguistiques) peuvent être redondants entre eux et leur référencement mutuel doit être explicite (page 237).
- 26 - Dans le cas d'apprentissages déjà avancés, les documents peuvent être plus complexes, avec une structure moins hiérarchique et un guidage et une redondance moins importants. L'activité d'apprentissage ne sera pas organisée autour du document, mais constituera, par exemple, une résolution de problème ou une réalisation de projet (page 238).
- 27 - Enfin, pour un expert, le document numérique doit lui permettre de répondre à une question spécifique ou de mettre à jour une connaissance. Il sera donc bien indexé ou comportera un moteur de recherche performant (page 238).
- 28 Ces caractéristiques, essentielles à mettre en œuvre lors de la conception, expliquent la difficulté de certains produits grand public pour l'apprentissage des langues, qui se veulent universels, mais ne proposent pas d'approche différenciée en fonction des niveaux d'expertise des apprenants.
- 29 En se situant dans le débat plus global des rapports entre mémoire de travail et mémoire à long terme, André Tricot indique plusieurs défis persistants dans l'étude des documents numériques et des apprentissages : la nécessité d'une description précise des tâches, de capitalisation des recherches empiriques, de progrès méthodologiques. Nous pouvons sans réticence affirmer que ces mêmes défis se transposent au domaine de la didactique des langues et prendre cet ouvrage comme point de départ pour des travaux futurs.

Références

Bibliographie

- Chanquoy, L., Sweller, J. & Tricot, A. (2007). *La charge cognitive*. Paris : Armand Colin.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London : Longman.
- Demaizière, F. (2008). "Le dispositif, un incontournable du moment". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 11, n° 2. pp. 157-161. <http://alsic.revues.org/index384.html>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford : Oxford University Press.
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE – Méthodologie de conception*. Paris : Ophrys.
- Mayer, R. (1999). "Instructional Technology". In Durso, F. T., Nickerson, R. S., Schvaneveldt, R. W., Dumais, S. T., Lindsay, D. S. & Chi, M. T. H. (dir.). *Handbook of applied cognition*. Chichester : Wiley. pp. 551-569.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston : Heinle & Heinle.

Roussel, S., Rieussec, A., Nespoulous, J.-L. & Tricot, A. (2008). "Des baladeurs MP3 en classe d'allemand – L'effet de l'autorégulation matérielle de l'écoute sur la compréhension auditive en langue seconde". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 11, n° 2. pp. 7-37. <http://alsic.revues.org/index413.html>

Logiciels

Auralog (2008). *Tell Me More*. Montigny-le-Bretonneux : Auralog SA.

Notes

- 1 Voir Demaizière (2008) pour une analyse de l'utilisation de ce terme.
 - 2 Une version longue de cette étude a été publiée dans *Alsic* (Roussel, Rieussec, Nespoulous & Tricot, 2008).
 - 3 Ils ont d'ailleurs publié un ouvrage commun en 2007 : Chanquoy, Sweller & Tricot, 2007.
-

Référence(s)

Paris : Belin, 2007
ISBN : 978-2-7011-4409-2
277 pages
21 €

Pour citer cet article

Référence

Denyze Toffoli et Geoffrey Sockett, « Analyse de *Apprentissages et documents numériques* », *Alsic* [En ligne], Vol. 13 | 2010, mis en ligne le 29 avril 2013, Consulté le 16 juillet 2016. URL : <http://alsic.revues.org/1709>

À propos des auteurs

Denyze Toffoli

Denyze Toffoli est maître de conférences à l'université de Strasbourg, angliciste et enseignante en master de didactique des langues et du FLE. Membre du laboratoire Lilpa (linguistique, langue, parole), EA1339, dans la composante Didactique, elle s'intéresse aux dispositifs mixtes d'apprentissage, notamment en situation de formation continue en entreprise.

Affiliation : laboratoire Lilpa (linguistique, langue, parole), EA1339, composante Didactique

Courriel : dtoffoli@unistra.fr

Adresse : université de Strasbourg, 22, rue René Descartes, 67084 Strasbourg cedex, France.

Geoffrey Sockett

Geoffrey Sockett est maître de conférences à l'université de Strasbourg, angliciste et enseignant en master de didactique des langues et du FLE, il s'intéresse à l'apprentissage "informel" par le biais d'outils comme les jeux massivement multi-joueurs et les réseaux sociaux.

Affiliation : laboratoire Lilpa (linguistique, langue, parole), EA1339, composante Didactique.

Courriel : gsockett@unistra.fr

Adresse : université de Strasbourg, 22, rue René Descartes, 67084 Strasbourg cedex, France.

Droits d'auteur

CC-by-nc-nd

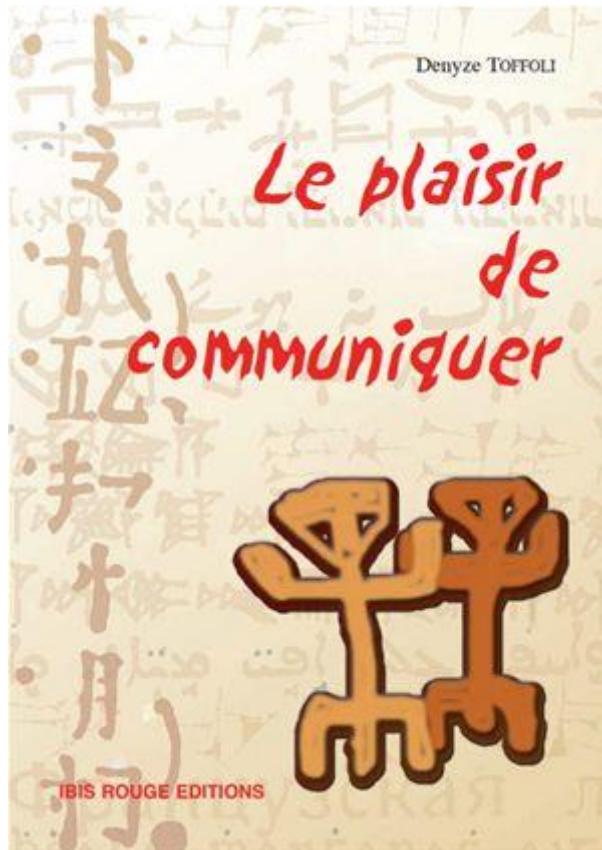
Entrées d'index

Mots-clés : analyse

Keywords : review

Rubriques : Analyse de livres

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



Voir document sous pli séparé.



Denyze Toffoli

De la théorie à la pratique : appliquer des modèles cognitifs de la motivation dans un centre de langues

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Denyze Toffoli, « De la théorie à la pratique : appliquer des modèles cognitifs de la motivation dans un centre de langues », *ASp* [En ligne], 41-42 | 2003, mis en ligne le 28 avril 2010, consulté le 05 mai 2012. URL : <http://asp.revues.org/1198> ; DOI : 10.4000/asp.1198

Éditeur : Groupe d'étude et de recherche en anglais de spécialité

<http://asp.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur :

<http://asp.revues.org/1198>

Document généré automatiquement le 05 mai 2012. La pagination ne correspond pas à la pagination de l'édition papier.

Tous droits réservés

Denyze Toffoli

De la théorie à la pratique : appliquer des modèles cognitifs de la motivation dans un centre de langues

Pagination de l'édition papier : p. 99-114

1. Définition

- 1 Tout comme l'aptitude, la motivation est un concept qui a suscité beaucoup d'attention en apprentissage des langues et dans le domaine de la pédagogie de façon générale. Dörnyei (1994 : 237) affirme : « *motivation is one of the main determinants of second / foreign language (L₂) learning achievement* ». Même dans le langage courant, la notion de motivation ressort régulièrement lorsqu'on parle d'apprentissage, souvent liée à un rejet de responsabilité si l'apprentissage ne se passe pas bien. C'est le cas des apprenants qui accusent les enseignants de ne pas être très motivants ou des formateurs qui insistent sur le fait que les stagiaires « ne sont pas du tout motivés ».
- 2 Skehan (1989), rappelle quatre des plus importantes dimensions de la motivation : qu'elle soit interne ou externe à l'individu, inhérente ou résultant du contexte de l'apprentissage. Nous retrouverons ces dimensions dans la plupart des théories scientifiques de la motivation, même si O'Bryen précise que : « *researchers do not yet agree about whether or not a set of items can be established that define the motivation construct* » (1996 : 75).
- 3 La motivation est un facteur déterminant dans tous les domaines de la vie, que ce soit le travail, les relations interpersonnelles ou le loisir. Vallerand et Thill la définissent ainsi :

[...] le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement. (1993 : 18)

- 4 Le déclenchement concerne l'énergie mise en œuvre pour démarrer ou dynamiser l'action. La direction, c'est la canalisation de cette énergie pour diriger le comportement en question vers le but recherché. L'intensité représente la manifestation de la motivation dans le comportement : plus un sportif désire gagner une compétition, plus il s'entraînera (physiquement et mentalement). La persistance du comportement indique la durée et l'évolution de la motivation dans le temps, pour aller jusqu'au bout de l'action entreprise.

2. Le centre de langues en entreprise

- 5 Les personnes et exemples décrits ci-dessous ont été rencontrés et observés dans un centre de langues au sein d'une entreprise française sur une période de seize mois. Il s'agissait d'un centre de langues créé dans le cadre d'un contrat commercial, soumis à la législation sur la formation continue. L'entreprise commanditaire est la filiale d'une grande entreprise américaine dans le secteur des services. Le siège européen est situé en Angleterre et la spécialisation des sites a provoqué des contacts de plus en plus fréquents entre salariés situés dans différents pays européens, ainsi qu'avec la maison mère.
- 6 Le Centre de langues se voulait un centre d'autoformation éducative (Carré 1997), où l'apprentissage « centré sur l'apprenant » (Nunan 1995) était rendu explicite par l'organisation même des apprentissages. Une réflexion sur l'autonomie, l'autodétermination et l'individualisation avait amené à la mise en place d'un système de formation individualisée, sur la base d'un entretien d'accès à la formation (positionnement de niveau, détermination des objectifs, découverte des préférences cognitives, élaboration du parcours personnel, mise à jour des motivations, etc. – cf. Toffoli 2000 : 249-267 et 362-381). La détection des motivations individuelles des apprenants devait permettre de calquer toute la formation sur ces éléments, que ce soit en termes de forme ou de contenu.

- 7 Pendant la période d'observation, 263 entretiens individuels (d'une durée moyenne d'une heure) ont débouché sur des parcours de formation. Cette première étape du cursus de formation (l'entretien) a permis d'apprécier, en termes quantitatif et qualitatif, les besoins de l'entreprise, ainsi que les besoins individuels, professionnels et personnels des apprenants. Pour chaque personne, le parcours de formation défini a pris en compte ses antécédents, ses préférences cognitives et affectives, ses motivations, ses besoins professionnels et extra-professionnels, son emploi du temps et ses variations d'activité.
- 8 Une sélection de trente apprenants a suivi un parcours « complet », c'est-à-dire est passée par toutes les étapes du diagnostic initial à une validation finale. L'objet de cet article est d'analyser le concept de la motivation et son utilisation dans un tel cadre. Ainsi, c'est à partir des histoires de ces trente personnes que les propos théoriques seront illustrés. Ce sont des histoires d'adultes très différents, avec des acquis, des expériences, des objectifs et des besoins d'apprentissage divers, ainsi que des modes de fonctionnement personnel et des paramètres cognitifs, affectifs et métacognitifs uniques pour chacun d'entre eux.
- 9 Les apprenants représentent une panoplie diverse de pratique et d'expérience de l'anglais. Quelques apprenants n'avaient que très peu d'expérience de l'anglais ; d'autres avaient fait des études universitaires en anglais et utilisaient la langue presque quotidiennement. Quelques-uns étaient très timides et presque tétanisés par l'utilisation orale de l'anglais ; certains de leurs collègues plus extravertis étaient prêts à dialoguer avec tout le monde à tout moment. Leurs âges variaient de 25 à 60 ans. Un peu plus de la moitié (seize sur trente) étaient des femmes. Certains dans le groupe n'avaient jamais essayé d'apprendre une autre langue, d'autres en parlaient trois ou quatre.
- 10 C'est en partie cette grande diversité qui distingue cette population d'apprenants d'une population d'élèves, ou encore d'étudiants (où les âges sont très rapprochés, les antécédents scolaires similaires, les objectifs scolaires ou professionnels ressemblants...). Là où des étudiants ont tous réussi certaines épreuves scolaires (ils ont tous eu le baccalauréat), les niveaux d'études dans cet échantillon allaient du plus faible (arrêt de scolarité avant le CAP) à des études supérieures importantes (ingénieurs et équivalents).
- 11 Ils sont néanmoins tous salariés d'une même entreprise avec sa propre culture et sa propre personnalité, minimisant (au moins en apparence) la diversité socioculturelle des individus. L'échantillon de 30 apprenants étudié n'est pas aléatoire, même s'il est à la limite de la représentativité sur un plan statistique. Que représentent ces trente individus ? Les deux cent soixante personnes qui étaient inscrites en formation langues ? Les milliers de salariés d'autres entreprises engagés dans des cursus de formation similaires ? S'il est valable de supposer une certaine représentativité dans la première hypothèse (les inscrits), chaque écart par rapport au contexte spécifique de l'étude falsifie un peu plus toute représentativité qu'on peut déclarer. Mais il ne s'agit pas ici d'une expérimentation quantitative, même si quelques réflexions de type quantitatif apporteront des informations complémentaires utiles. L'organisation même du texte présente des applications et pistes de réflexion par rapport à chaque théorie, plutôt que d'établir un cadre théorique, décrire les actions expérimentales et analyser les résultats. C'est au moyen des histoires individuelles et d'exemples contextualisés, avec des applications pédagogiques possibles, que cet article tente d'illustrer la mise en application de théories de la motivation dans un centre de langues.

3. Quatre théories pour le centre de langues

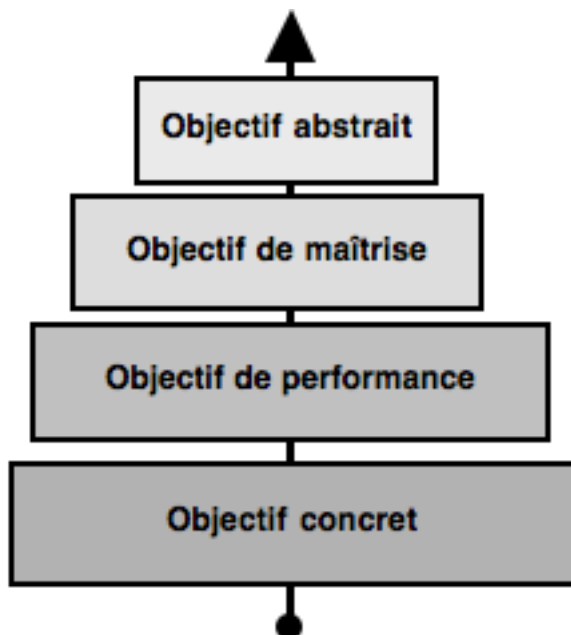
- 12 Deux grandes orientations divisent la quarantaine de théories (Vallerand & Thill 1993) composant la psychologie de la motivation : l'une considère la personne comme un être passif qui subit la motivation et l'autre estime qu'elle interagit activement avec l'environnement (Vallerand & Blanchard 1998). Ce sont des théories et recherches issues de ce deuxième courant qui seront examinés ici, car dans un centre de langues, où l'objectif est « learner-centered learning » (Nunan 1988, 1995), c'est l'action de l'individu qui aura l'influence la plus déterminante sur son apprentissage. L'implication de ce choix n'est pas forcément la plus facile, car on ne peut plus mettre toute la responsabilité de la motivation sur le compte des formateurs ou institutions, comme on aurait pu le faire dans une perspective purement

comportementaliste (tel *stimulus* produirait telle motivation). Une telle théorisation met la responsabilité de la motivation quelque part entre le « tout externe » du comportementalisme, le « tout inconscient » de la psychanalyse et le « tout déterminé personnellement » de l'humanisme, là où chacun des acteurs de la formation, chacun des sous-systèmes de cette structure est partiellement responsable de la motivation, mais où la responsabilité de l'individu, de l'apprenant est primordiale. Ce choix épistémologique implique également une multi-dimensionnalité qui rend l'analyse de la motivation plus complexe, mais par cela-même, de toute évidence, plus proche de la réalité (Williams 1994). Comme l'aptitude ou le style d'apprentissage, la motivation est une notion composite qui, selon les auteurs, englobe plusieurs paramètres cognitifs, affectifs ou sociaux. Ainsi, dans la mise en œuvre pratique, il faut toujours garder à l'esprit l'aspect global de l'apprentissage.

- 13 Dans le cadre de la formation dans un centre de langue, quatre théories de la motivation semblent être particulièrement utiles, à la fois pour expliquer les comportements des apprenants et pour indiquer des modalités d'organisation ou d'animation/enseignement (Vallerand 1993 ; Carré 1997). Ce sont : les théories de l'autodétermination et, par extension, de l'évaluation cognitive de Deci et Ryan (1985, 1991) ; la théorie des buts (Nicholls 1984 ; Ames 1992) ; la théorie de l'attribution (Heider 1958 ; Weiner 1979, cités dans Vallerand & Thill 1993) et celle de l'auto-efficacité de Bandura (1986). Les travaux de Gardner (1981, 1992, 1993, 1994, 1995) et son modèle socio-éducatif, bien qu'ils représentent l'un des plus grands corps de recherche sur la motivation dans le domaine de la RAL, ne seront pas examinés ici, car, comme constate Dörnyei : « *Gardner's motivational construct does not include details on cognitive aspects of motivation to learn* » (1994 : 273). Les quatre modèles choisis permettent d'accéder au fonctionnement cognitif et, à partir de là, de construire des plans d'action avec et pour les apprenants.

4. Buts et objectifs

- 14 Dans une perspective de type cognitif, la motivation est liée de près à la détermination des objectifs car c'est cette dernière qui influencera le comportement et ainsi exploitera les autres paramètres de la motivation. La théorie des buts indique que pour être moteur et mener aux plus grandes performances, un but doit être difficile à atteindre, spécifique et voulu (Thill 1993 : 396-399 ; Oxford & Shearin 1994).
- 15 Les travaux d'Edwin Locke, résumant une étude longitudinale sur plus de 10 ans aux États-Unis (Locke *et al.* 1981), débouchent sur huit conclusions essentielles. Les trois premières confirment les liens entre la détermination des objectifs, la motivation (déclenchement, direction, intensité, persistance dans l'action) et la performance. Non seulement elles soulignent l'importance de la définition des objectifs, mais elles indiquent des critères pour décrire des objectifs de formation (spécifiques et vérifiables). Les quatre autres concernent la capacité, le feed-back, les récompenses (à utiliser à bon escient) et l'adhésion de l'individu aux objectifs (même s'il n'en est pas à l'origine).
- 16 La théorie du contrôle postule une hiérarchie de buts plus ou moins motivants (Vallerand & Thill 1993). De ce point de vue, un objectif d'ordre comportemental concret (écouter la chaîne *CNV* le matin) est très bas dans la hiérarchie motivationnelle alors que celui d'ordre abstrait (être un bon professionnel, être fier de soi) est très élevé et donc beaucoup plus motivant.

Schéma 1. La hiérarchie des buts, d'après Vallerand & Thill 1993

Oxford & Shearin (1994 : 19) considèrent que :

goal setting can have exceptional importance in stimulating L₂ learning motivation, and it is therefore shocking that so little time and energy are spent in the L₂ classroom on goal setting.

- 17 C'est à la lumière de telles affirmations qu'un processus systématique de détermination d'objectifs a été mis en place dans le centre de langues. Un entretien d'orientation en formation langues a été créé, structuré autour de questions visant la détermination d'objectifs. Cette démarche, en sept étapes (sept questions) sera brièvement expliquée ci-dessous (« l'entretien d'orientation »), afin de donner des exemples de l'application des théories des buts, en articulation avec les autres théories décrites.
- 18 Le but choisi, le comportement mis en œuvre pour le réaliser et l'impact effectif sur l'environnement vont amener l'individu à évaluer l'action qu'il a entreprise et, si elle correspond aux attentes, ramèneront soit à la détermination de nouveaux buts, soit à l'abandon de l'activité. L'atteinte d'un objectif (résultat conforme aux attentes) est souvent une raison suffisante d'arrêter une activité (cf. « J'ai réalisé mon voyage en Écosse, j'arrête de mettre de l'argent de côté »). Elle peut, par contre, provoquer la détermination de nouveaux buts, liés au premier (cf. « Mon voyage m'a tellement plu, je veux y retourner l'année prochaine pour deux mois »). Le renforcement positif des comportementalistes est ainsi toujours considéré comme un facteur de motivation important (Vallerand & Thill 1993).

5. V.I.E. et auto-efficacité

- 19 Les théories de V.I.E. (« valence » [valeur], instrumentalité, « expectation » [attente de réussite]) remontent aux recherches de E. Tolman et K. Lewin dans les années 1930 (Vallerand & Thill 1993). Elles postulent que la motivation se construit sur deux fondements : d'une part la valeur que l'on accorde à l'objectif poursuivi, d'autre part l'attente de réussite concernant ce même objectif, c'est-à-dire la probabilité de pouvoir obtenir le résultat visé. De nombreuses études sur la motivation sont parties de ce cadre global de l'« expectation-valeur ». V. Vroom (1964, cité dans Carré 1997) a précisé et élargi cette théorie, en y intégrant la notion d'instrumentalité, qui décrit la perception (subjective) de l'utilité de l'action à entreprendre pour réaliser l'objectif.
- 20 Alfred Bandura a développé la notion de l'expectation en y introduisant le concept d'auto-efficacité, c'est-à-dire une confiance en soi, en ses capacités personnelles à mener le projet à bien et la probabilité de réussite. D'après Bandura (cité dans Carré 1997 : 72), « à mesure que s'élève l'auto-efficacité, les buts que les gens se fixent à eux-mêmes s'élèvent et leur

engagement à apprendre s'affirme ». Dans le domaine de l'activité professionnelle, le modèle V.I.E. de la motivation est, d'après R. Francès (cité dans Carré 1997 : 66), « le cadre conceptuel le plus solide, utilisé depuis trente ans presque sans changement, ce qui est un bon indice de son pouvoir prédictif ».

21 On peut cependant lui reprocher, comme le font Vallerand & Thill (1993), de se fonder sur l'hypothèse qu'un sujet calculera vraiment la valence et l'expectation et prendra toujours une décision rationnelle en fonction de ses calculs. Dans le cadre d'une formation autodirigée en centre de langues l'apprenant aurait à jongler avec la distance entre les compétences langagières actuelles et désirées, le temps disponible, les contraintes extérieures et de nombreuses dispositions personnelles. Edgar Thill doute du fait que :

[...] l'individu puisse se livrer à des calculs relativement complexes en combinant de multiples informations ..., notamment dans le cas où des décisions rapides doivent être prises. (1993 : 397)

22 C'est ainsi que l'entrée en jeu d'un participant externe - formateur ou consultant - peut s'avérer utile. Il assiste l'apprenant pour qu'une décision informée puisse être prise et assimilée.

23 Dans la formation en général, et par extension en RAL, le modèle V.I.E. permet de prédire notamment l'intensité et la persistance dans l'apprentissage. Dans le cadre d'un conseil en orientation, il permet de décrire un fonctionnement rationnel de la motivation auquel un apprenant peut choisir d'adhérer (ou non).

6. Un entretien d'orientation

24 Ainsi, en partant des théories des buts, de la V.I.E. et de l'auto-efficacité, un entretien individuel d'orientation en formation langues a été mis en place, permettant d'identifier, et peut être d'influencer, le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance dans l'apprentissage de l'anglais. Afin d'en comprendre son fonctionnement par rapport aux éléments théoriques, il sera décrit succinctement ci-dessous.

25 Ce questionnaire n'est qu'un élément de l'entretien. Il vise à faire expliciter les objectifs professionnels (mais aussi personnels, car l'interaction des deux fait croître la motivation), à les détailler et à les décortiquer pour les rendre plus opérationnels et/ou plus accessibles. La réussite du déclenchement du processus d'apprentissage dans le centre de langues dépend en grande partie de la précision de cette étape.

26 Dans le contexte d'entreprise décrit ici, de nombreuses personnes sont déjà familiarisées aux démarches de détermination d'objectifs. Globalement, elles s'y impliquent facilement et rapidement, ayant peu besoin de répétition ou de reformulation des questions. Elles répondent souvent avec une formulation standardisée et facile à repérer pour l'interviewer.

27 Le questionnaire comporte sept questions ou étapes. La formulation n'est pas toujours identique d'un entretien à l'autre, ce qui importe c'est que les réponses obtenues correspondent aux critères indiqués. Dans leur forme la plus brute, et la plus simple, les questions sont les suivantes (les commentaires entre parenthèses indiquent le type de renseignement recherché) :

- Que voulez-vous être capable de faire en anglais ? (Objectifs concrets, liés à la situation professionnelle)
- Qu'est-ce que cela vous apportera ? (Finalité, professionnelle ou personnelle)
- Comment saurez-vous que vous avez atteint vos objectifs ? (Critères)
- Où, quand et avec qui voulez-vous l'obtenir ? (Contexte)
- De quelles ressources (internes) disposez-vous qui peuvent vous aider ? (Capacité)
- Qu'est-ce qui, jusqu'ici, vous a empêché d'atteindre vos objectifs en anglais ? (Contraintes)
- Que faut-il faire maintenant ? (Déclencheur / Négociation de parcours)

28 Sans détailler les justifications théoriques pour chacune de ces questions, un commentaire serait de mise concernant l'adéquation entre les objectifs visés par l'entreprise et ceux de l'individu. Si Locke et ses collègues (1981) ont trouvé que des objectifs imposés (s'ils sont acceptés par l'individu) ont le même effet que les objectifs déterminés par l'individu lui-même, il est parfois difficile de faire accepter (devenir sien) des objectifs institutionnels de type « tous

les techniciens doivent être capables de lire une notice et de suivre une formation technique en anglais ». Il est intéressant de noter que l'entreprise concernée par cette expérience, qui se veut à l'avant-garde de la gestion des ressources humaines et se positionne en tant qu'organisation apprenante, peut néanmoins fixer ce genre d'objectif, assorti de la sanction « sinon, il ne peut pas participer aux formations sur les nouveaux produits (qui ont lieu en anglais) » et (sous-entendu) « par conséquent sa carrière s'arrête ».

29 Par contre, le constat de Locke est particulièrement important (et moins problématique) lorsque l'on est face à des personnes qui commencent une formation en langue pour la première fois, qui ne savent pas à quoi s'attendre, ni ce qui est possible en terme de progression. Dans ces cas, l'entreprise, via le formateur / conseiller, peut suggérer des objectifs qui risquent d'obtenir l'adhésion de l'individu.

30 A ce stade de l'entretien l'apprenant a pris conscience de la plupart des facteurs sous-jacents à la motivation (à moins de résistances particulières). Il est alors prêt à prendre des décisions et à s'engager (ou non) sur un parcours de formation individuelle.

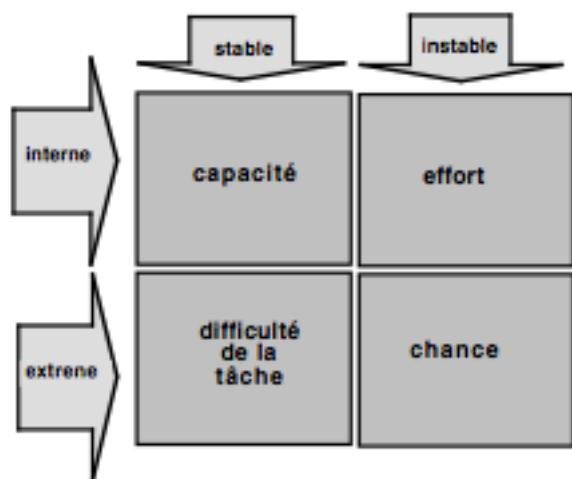
31 L'étape de la négociation du parcours reste à faire. Elle vise l'établissement d'un accord entre l'apprenant, l'équipe de formateurs et l'entreprise (même si cette dernière ne prend pas part à la négociation, elle ratifie les conclusions qui en résultent) sur le parcours de formation à suivre. Comme l'ensemble du processus, la négociation se veut dialogue dans le respect de toutes les parties, c'est-à-dire l'entreprise, l'apprenant et l'équipe de formateurs et cible un aboutissement « gagnant-gagnant-gagnant ».

32 C'est une phase qui est souvent très courte, car, comme indiqué ci-dessus, l'apprenant trouve souvent, au moyen des questions qu'il est amené à se poser pendant l'entretien, des idées relativement précises sur la manière dont il veut (et peut) apprendre. Le rôle de l'interviewer à cette étape est de fournir des informations sur les possibilités qui sont disponibles dans le centre, suggérer des modalités de formation en dehors du centre qui soient en accord avec les contraintes, goûts et besoins de l'apprenant, préconiser les ateliers ou outils qui seront les plus aptes à amener l'apprenant à ses objectifs, en accord avec ses préférences cognitives et affectives. C'est une phase importante, car elle fixe souvent les énergies à mettre en œuvre chez l'apprenant. Ainsi elle agit pour déclencher la motivation.

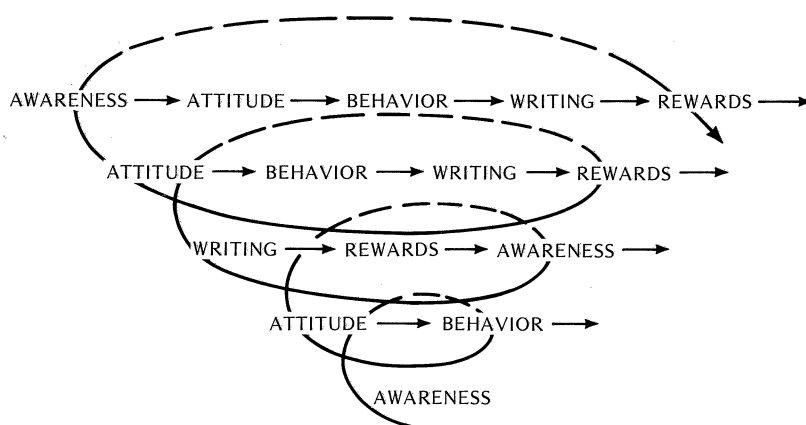
7. L'attribution

33 Si la motivation concerne en général une orientation vers l'avenir, la théorie de l'attribution porte un regard vers le passé et l'analyse des performances antérieures. Elle indique que, même en cas d'échec, la façon dont un individu analyse ses résultats et ce à quoi il les attribue va influencer sa motivation pour la suite. Le croisement de quatre perceptions possibles de réussite ou d'échec (stable ou instable ; interne ou externe) a abouti à l'identification de quatre causes de performance :

- la capacité, compétence ou aptitude (stable et interne)
- la difficulté de la tâche (stable et externe)
- l'effort (instable et interne)
- la chance (instable et externe) (Deschamps 1993).

Schéma 2. L'attribution

- 34 En fonction de la façon dont une personne perçoit ses résultats, et de ce à quoi elle les attribue, elle sera plus ou moins motivée pour continuer son apprentissage ou pour essayer à nouveau une tâche. L'attribution de la réussite à des facteurs internes contribue à la perception de compétence et à la persistance dans l'apprentissage. Ces perceptions vont en retour influencer positivement l'apprentissage, en augmentant sa potentiel de réussite. Une spirale de succès est ainsi enclenchée. « Anna »¹, par exemple, attribue ses résultats à sa compétence personnelle (facteur interne et stable). Elle sait qu'elle peut s'appuyer sur cette compétence pour continuer à progresser. Cela est motivant en soi et l'équipe de formation n'a à veiller qu'à maintenir cette attitude (renforcer le message).
- 35 Nelson (1991), dans le cadre de l'apprentissage de la rédaction en anglais, observe « la spirale de la réussite » qui se met en place lorsque les apprenants ont les moyens de se rendre compte de leurs réussites, de les attribuer à des paramètres identifiables, et ainsi de modifier leurs attitudes (croyances) vis-à-vis du processus de l'écriture.

Schéma 3. « The Upward Spiral of Increasing Motivation and Success » (Nelson 1991 : 102)

- 36 En revanche, l'attribution d'un échec à un facteur interne et stable dé motive : « Christine » attribue ses mauvais résultats en anglais à son manque de confiance. Elle considère cet état affectif comme immuable et permanent, et malgré une grande connaissance de l'anglais, elle a du mal à mettre cette connaissance en œuvre. Elle voit plus volontiers les résultats « limitants » (ne pas oser parler) que les résultats positifs (sa licence d'anglais). L'équipe de formation a essayé de faire prendre conscience à « Christine » d'abord de la qualité de ses connaissances, pour développer sa confiance, mais l'aspect « stable » de ce facteur d'attribution (exogène à l'apprentissage de l'anglais) en a limité la portée.
- 37 L'attribution de l'échec à des facteurs externes et instables a peut-être l'effet le plus néfaste, enclenchant une spirale négative de démotivation. Prenons le cas de « Jeanne », qui attribue

ses résultats en formation à son patron, qui peut à tout moment lui donner un travail de dernier moment qui l'empêche d'aller en cours d'anglais. « Jeanne » considère n'avoir aucun moyen d'action propre face à cette situation : elle subit. L'imprévisibilité de son patron lui permet de ne pas s'investir dans son apprentissage, d'éviter une prise en charge personnelle. Les formateurs se sont trouvés relativement désemparés face à une telle attitude. Leurs suggestions de réorganisation ont rencontré peu de succès et même le changement du patron de « Jeanne » en cours d'année n'a pas modifié la situation. Sans aller jusqu'à lui attribuer une mauvaise foi quelconque, on peut supposer que « Jeanne » trouvait son compte dans cette situation. Il reste à savoir pourquoi, malgré tout, elle voulait maintenir son inscription, plutôt que de se retirer du centre de langues.

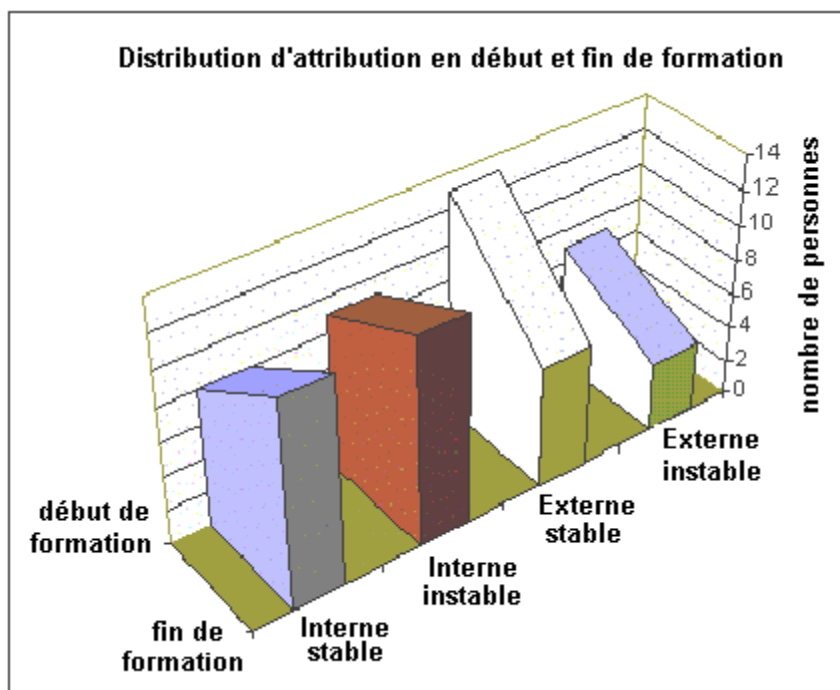
38 « Valérie » attribue sa pratique récente de l'anglais à un facteur externe et instable aussi, mais pour elle ceci est un état temporaire, tenant au manque d'occasions de parler. Sa réponse est de s'inscrire en formation, se procurant ainsi les occasions désirées.

39 Les facteurs externes et stables peuvent être limitants ou facilitants, en fonction de la perception de l'apprenant : « Patrick » attribue ses mauvais résultats en anglais à la complexité de la langue elle-même. Cette attribution rend l'anglais particulièrement difficile pour lui . Afin de faciliter la tâche, les formateurs ont essayé de trouver avec lui des aspects de la langue qui étaient faciles (ou moins complexes qu'en français, par exemple). « Cathie » aussi attribue ses (bons) résultats en anglais à un facteur externe et stable, mais pour elle cela tient au fait que les cours « étaient faciles ». Insister sur la facilité de cet apprentissage lui permet de continuer à apprendre, sans effort insurmontable.

40 Enfin, même après un échec, les espoirs de réussite ultérieure sont motivants et peuvent influencer positivement l'apprentissage, si l'individu attribue son échec à une cause « interne et instable » - par exemple un manque d'implication personnelle (Vallerand & Thill 1993). Cinq stagiaires de notre échantillon attribuent leurs résultats en anglais à l'effort et (parfois) à la disponibilité. Cette attribution leur permet de se re-motiver et d'augmenter leurs efforts lorsqu'ils veulent progresser. Le rôle des formateurs devient ainsi essentiellement un rôle de questionnement, afin d'explorer les différents moyens d'augmenter l'effort. Faut-il dégager du temps, avoir accès à des outils plus attrayants (attrayants de quelle façon), trouver d'autres organisations du travail... ?

41 Les expériences dans le cadre du Carnegie Project aux États-Unis semblent confirmer des progrès à la fois en termes de motivation et en termes de résultats scolaires, lorsqu'on aide des apprenants à percevoir les origines internes d'une bonne partie de leurs résultats en apprentissage (Dickinson 1995).

42 Notons que l'attribution peut évoluer chez certains apprenants. La distribution des attributions en début et en fin de formation (16 mois plus tard) chez les trente apprenants de cette étude montre une augmentation des attributions internes et une régression des attributions externes, notamment externes et stables (de type « l'anglais est difficile »).

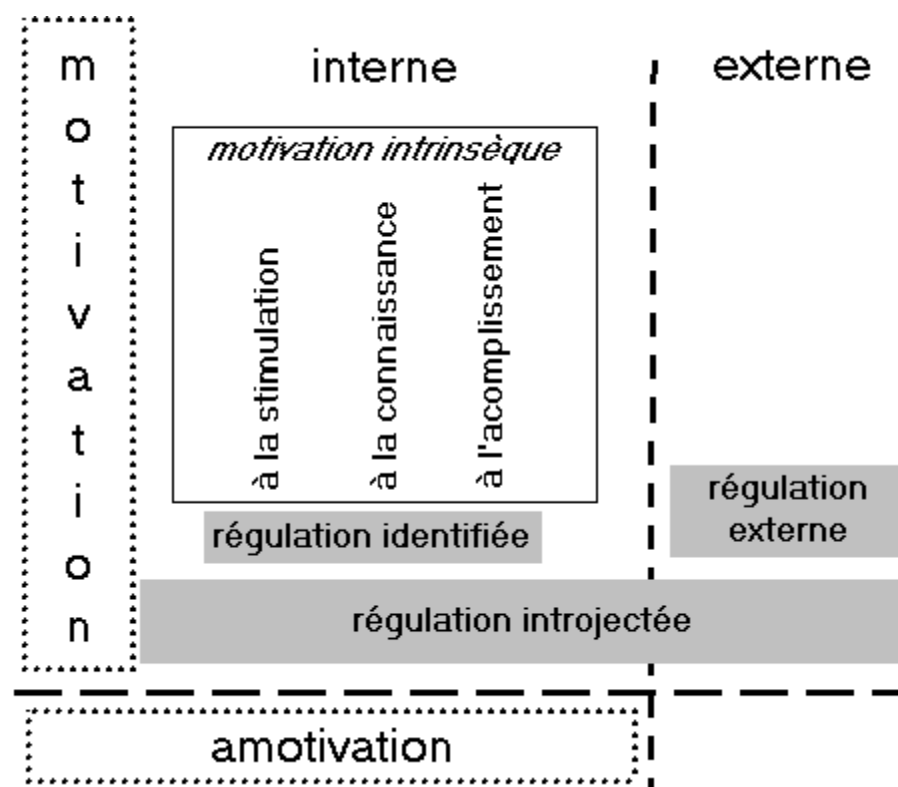
Schéma 4. Distribution d'attribution en début et fin de formation

- 43 Cette évolution a-t-elle été influencée par la formation elle-même, par l'une des autres « différences individuelles » étudiées ou par des facteurs externes inconnus ? Trop de biais, de subjectivité et de facteurs interviennent pour connaître l'origine de ces évolutions, mais la théorie de l'attribution peut néanmoins nous aider en tant que tuteurs / conseillers à amener les apprenants à des perceptions positives pour la poursuite de leurs apprentissages. Elle donne des indices concernant la façon d'interpréter des résultats tout au long d'une formation, afin d'instaurer une « spirale de réussite ». En somme, **il vaut mieux attribuer des résultats positifs à des facteurs stables et internes et des résultats négatifs à des facteurs soit instables et internes, soit stables et externes**, si l'on veut infléchir positivement l'apprentissage à venir. Il ne faut pas pour autant oublier le quatrième précepte de Locke (1981, voir « la théorie des buts », ci-dessus) : un individu ne pourra réaliser des objectifs que dans la limite de ses capacités. Faire croire à l'impossible ne peut qu'être néfaste pour l'individu contraint par des capacités limitées.

8. L'autodétermination

- 44 La théorie de l'autodétermination postule qu'il existe essentiellement trois classes de motivation, la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. Elle fournit une grille de lecture, qui permet de situer et de faciliter la compréhension des motivations individuelles.

Schéma 5. Le modèle de l'autodétermination



45 La motivation intrinsèque correspond à l'exercice d'une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire (Deci 1975). Vallerand & Blanchard considèrent actuellement que la motivation intrinsèque peut provenir de trois orientations distinctes :

- la motivation intrinsèque à la stimulation (le plaisir de l'activité elle-même) ;
- la motivation intrinsèque à la connaissance (le plaisir d'apprendre quelque chose ou d'explorer de nouveaux éléments) ;
- la motivation intrinsèque à l'accomplissement, (le plaisir de produire, d'accomplir ou de créer quelque chose [1998 : 20]).

46 C'est le cas de « Clara », qui dit : « je fais de l'anglais puisque j'aime ça et quand je rencontre un anglais dans la rue, ou en vacances, je me régale à discuter avec lui ». Elle n'a pas de besoin professionnel imminent en anglais ; elle déclare en faire pour sa satisfaction personnelle. Pour « Karen », qui dit aussi faire de l'anglais pour son plaisir personnel, cette satisfaction porte en revanche sur la stimulation de l'apprentissage. Elle adore venir dans le centre de langues, participer à toute activité qui lui est proposée. Elle manifeste son autodétermination dans la manière dont elle initie des séances de conseil en formation et prend en charge immédiatement leur mise en œuvre. A des niveaux de compétence langagière différents (« Clara » a une maîtrise d'anglais et « Karen » est un débutant, n'ayant jamais fait d'anglais scolaire) toutes les deux montrent une motivation intrinsèque pour l'apprentissage de l'anglais. La recherche de progression personnelle est à l'origine du désir d'apprendre l'anglais. Le rôle du formateur est de préserver cet enthousiasme, en renforçant les messages de plaisir ressentis par les apprenants.

47 La motivation extrinsèque serait induite pour des raisons instrumentales, pour se procurer quelque chose que l'on désire ou bien pour éviter quelque chose de désagréable (Deci 1975). Deci & Ryan (1985) ont élargi la notion de motivation extrinsèque en proposant un continuum à 5 éléments. En allant du plus probable à produire le comportement désiré, au plus improbable, nous trouvons : la motivation intrinsèque, la régulation identifiée, la régulation introjectée, la régulation externe, l'amotivation.

48 Cette dernière, absente des schémas précédents, rejoint la notion de résignation acquise (Abramson *et al.* 1978, cité dans Vallerand & Blanchard 1998 : 21) et représente la position d'un individu « lorsqu'il ne perçoit pas de relations entre ses actions et les résultats

obtenus » (Pelletier & Vallerand 1993 : 256). Dans l'apprentissage d'une L₂, un exemple serait : « j'ai fait pas mal d'anglais jusqu'ici mais dans mon boulot je ne m'en sers jamais, donc ça ne vaut plus vraiment la peine que je continue à en faire ».

49 Une personne motivée par régulation externe adopte un comportement en fonction de contraintes ou récompenses extérieures à elle-même. C'est la notion classique du bâton et de la carotte et elle correspond à celle qui se trouve dans la littérature sous le nom « motivation extrinsèque ». « Laurent » a une motivation de régulation externe. Il suit une formation à l'anglais puisqu'il considère avoir des impératifs professionnels qui l'exigent. Il n'en est pas particulièrement heureux ; il en attend un changement de poste immanent et des promotions à terme. Ces récompenses externes justifient et nourrissent son implication. Les formateurs doivent veiller à ce que ces récompenses soient réelles et qu'ils suivront effectivement en cas de réussite. Ils doivent aussi fournir de « petites » récompenses (encouragements, « notes », reconnaissances) au fur et à mesure des réussites à chaque étape de l'apprentissage.

50 La régulation introjectée est un peu plus internalisée. « Patrick » manifeste ce type de motivation. Il a progressivement intériorisé les pressions ressenties par rapport à l'absence d'apprentissage de l'anglais dans le cadre scolaire et des demandes professionnelles de plus en plus insistantes. Le jour de notre entretien, il considère que l'anglais est de son ressort et il s'y implique avec une certaine détermination personnelle. Le formateurs doit être là pour l'aider, l'encourager et l'accompagner, afin de renforcer cette détermination.

51 La régulation identifiée est un niveau de motivation encore plus intériorisée et plus autodéterminée. L'origine de la motivation est externe, mais la personne l'a complètement intégrée pour son propre compte. « Jonathan » a des ambitions professionnelles fortes, qui exigent une maîtrise de l'anglais (réunions et conduite de projets internationaux, management à l'étranger). Ces ambitions sont tellement importantes pour lui que l'anglais est devenu non seulement un moyen pour arriver à ses fins, mais comporte un certain intérêt en soi. La motivation autodéterminée de « Jonathan » est telle que les formateurs ne doivent que peu intervenir pour le conseiller. Leur rôle est celui de ressource, que « Jonathan » vient consulter au besoin.

52 Dans l'ordre présenté, chacune de ces régulations représente un degré d'autodétermination supérieure à la précédente et une motivation plus forte. Ainsi, dans le cadre d'une formation autodirigée en centre de langue, on a fait l'hypothèse que plus un individu présente une motivation autodéterminée, plus il s'investira dans sa formation, notamment en termes de l'intensité et de la persistance de l'apprentissage. Pourtant, aucune corrélation statistique n'a été trouvée entre l'autodétermination et la fréquence de séances d'apprentissage (intensité) ou le nombre d'heures total de formation (persistance). Il se peut que ces interprétations d'« intensité » et de « persistance » soient trop limitées.

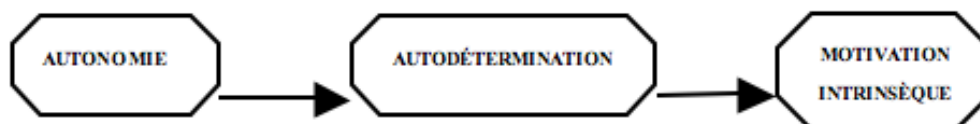
53 Vu d'une manière plus globale, mais aussi plus subjective, on peut considérer que l'intensité de l'apprentissage comporte aussi bien des activités en centre de langues que des actions professionnelles ou personnelles impliquant l'utilisation de l'anglais. Ainsi, dans notre échantillon, 68,7 % des apprenants autodéterminés se sont impliqués dans leur apprentissage d'une manière intense, si l'on se fonde sur leurs déclarations de temps passé « en anglais » ou « sur l'anglais ». Certes, il serait intéressant d'explorer ces liens entre autodétermination, intensité et persistance d'une manière plus contrôlée ; ces quelques pistes de réflexion visent à inciter des formateurs et organisateurs de centres de langues à s'appuyer sur l'autodétermination des apprenants pour faciliter leurs apprentissages.

54 La théorie de l'autodétermination permet d'appréhender l'intensité de la motivation, son degré d'intériorité et sa relation avec l'environnement. Elle permet de situer la motivation des apprenants suivant cinq degrés. Elle peut ainsi nous indiquer quels apprenants doivent être orientés vers d'autres activités ou apprentissages (personnes amotivées), lesquels ont besoin d'éléments externes pour avancer (et que la structure de formation pourrait fournir, au moins partiellement) et lesquels ont une motivation (intrinsèque ou de régulation identifiée) suffisante pour stimuler leur propre apprentissage.

9. L'autodétermination et l'autonomie dans le centre de langues

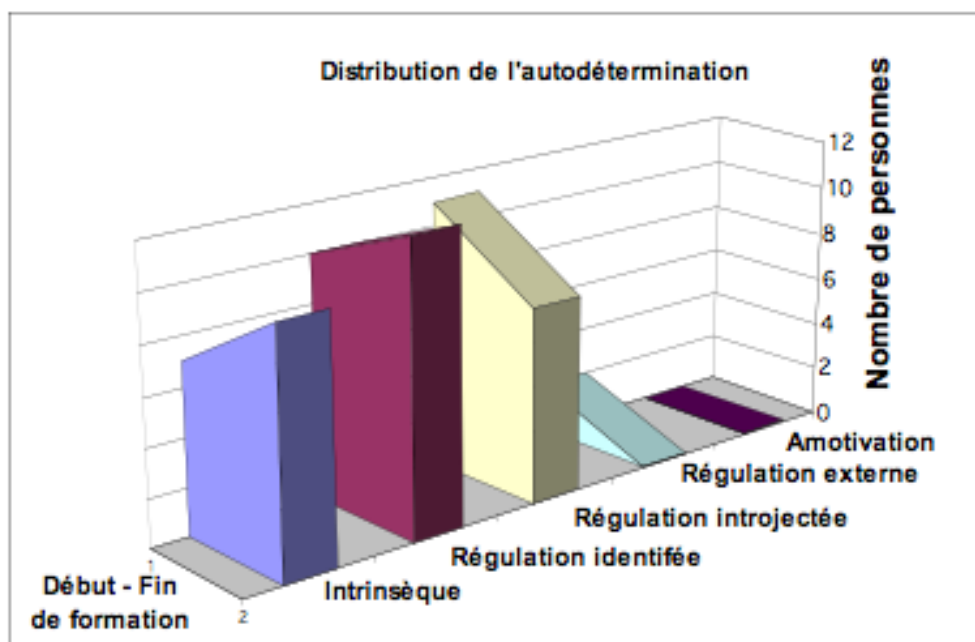
- 55 Ce qui distingue les différentes classes de motivation (intrinsèque, extrinsèque, amotivation) c'est le degré d'autodétermination lié à leur fonctionnement (Pelletier et Vallerand 1993). Dans un centre de langues pour adultes en entreprise, où le degré d'autonomie est assez large, et où l'on cherche à l'élargir, afin que les apprenants puissent agir seul dans le monde professionnel, cette notion d'autodétermination est très importante. Pour Deci et Ryan, **c'est l'autodétermination qui mène à la motivation intrinsèque. Ainsi la création de conditions d'apprentissage informelles, qui favorisent l'autonomie, améliore la motivation intrinsèque et instaure indirectement un apprentissage plus efficace** (Dickinson 1995 : 170).

Schéma 6. Autonomie et autodétermination



- 56 Sept apprenants de notre échantillon montrent une évolution d'autodétermination entre le début de la formation et la fin. Dans chaque cas, il s'agit d'une autodétermination plus internalisée, plus proche d'une motivation intrinsèque : de la régulation externe vers la régulation introjectée (1 personne) ; de la régulation introjectée vers la régulation identifiée (4 personnes) ; de la régulation identifiée vers la motivation intrinsèque (1 personne). Pour « Laurent », l'intériorisation de la motivation représente deux étapes : de la régulation externe à la régulation identifiée. En effet, cet apprenant a vécu une modification radicale dans sa façon d'apprendre, mais surtout dans sa façon de se considérer vis-à-vis de l'anglais, d'appréhender des activités de communication et de prendre en charge son apprentissage. Il n'y a pas de cas, dans cet échantillon de trente, où le degré d'autodétermination aurait diminué.

Schéma 7. Distribution de l'autodétermination en début et fin de formation



- 57 Peut-on parler d'effets d'une formation autodirigée sur la motivation intrinsèque ? Il n'y a pas de relation de cause à effet simple à établir et il n'a pas été possible d'isoler une variable qui expliquerait ces évolutions. En revanche, une hypothèse vraisemblable serait que la forme même de l'apprentissage autodirigé y a fortement contribué. Un regard sur les cas individuels tendrait à soutenir cette hypothèse. Pour « Laurent » un atelier de 4 heures semble avoir servi de déclencheur, pour qu'ensuite il prenne en charge sa propre évolution dans le centre de

langues, en testant des outils variés et des organisations de travail diverses. « Émilienne » s'est servi des possibilités offertes par le centre de langues pour prendre des risques, entraîner d'autres vers les activités qui l'avaient le plus intéressée et, enfin, se convaincre qu'elle était capable de voyager seule. Ces exemples sont trop réducteurs mais pourraient inciter à réaliser des études plus ciblées sur la relation entre autonomie et autodétermination dans un centre de langues. La théorie de l'autodétermination semble indiquer une organisation en structure de formation autodirigée, en suggérant les effets positifs de l'autonomie en apprentissage sur la motivation intrinsèque.

10. Alors ... motiver ?

- 58 L'importance de la motivation dans l'action d'un individu en fait l'un des paramètres déterminants dans l'apprentissage d'une L₂, ainsi que l'ont remarqué Dörnyei (1994 2001), Oxford (1994, 1995), Gardner (1992, 1995...), et tant d'autres. Pour le formateur / praticien, cette importance soulève souvent une interrogation : peut-on motiver quelqu'un ? Dans le cadre théorique que j'ai dressé ci-dessus, la réponse met la motivation clairement du côté de l'apprenant, et non pas du côté du formateur. En revanche, les théories étudiées impliquent qu'il serait possible d'influencer la motivation en faisant prendre conscience aux apprenants de son fonctionnement afin qu'ils puissent s'en servir pour la réussite de leur apprentissage. **Le rôle du formateur est donc de rendre explicite pour l'apprenant ce qu'il vit d'une manière implicite.**
- 59 Pour le travail en centre de langues, nous pouvons retenir, de la théorie de l'autodétermination, l'idée clé que c'est l'autodétermination qui favorise la motivation intrinsèque. Cela implique **la mise en place des conditions d'autonomie dans les centres de langues.**
- 60 Afin de faciliter cette autonomie, **le centre de langues devrait prévoir un processus destiné à amener l'individu à formuler des objectifs précis et tangibles**, qui, à leur tour, doivent l'aider à déterminer la bonne direction pour son apprentissage. Pouvoir cibler le niveau des objectifs en termes de la hiérarchie des buts permet d'attirer l'attention d'un apprenant sur l'intensité de sa motivation et le modèle de la V.I.E. fournit une prévision de l'intensité et de la persistance des efforts d'apprentissage.
- 61 La théorie de l'attribution fournit une grille de lecture des performances antérieures, analyse qui indique aux apprenants et aux formateurs des comportements souhaitables afin de favoriser les réussites futures.
- 62 Les modèles de motivation décrits ci-dessus permettent de classer les motivations, ce qui, par la suite, peut amener à connaître les déclencheurs spécifiques d'un individu afin de pouvoir impulser sa motivation personnelle et le conseiller pour la suite de son apprentissage.
- 63 Cet article met l'accent sur le déclenchement et la direction (la canalisation) de la motivation dans l'objectif d'augmenter la prise en charge personnelle de l'apprentissage par l'apprenant. Dans ce but, un travail individuel important a été réalisé au niveau de la détermination des objectifs d'apprentissage et la mise en œuvre de moyens pédagogiques adaptés dans le centre de langues. Les évolutions de motivation et d'autonomie qui ont été observées chez certains apprenants, si elles restent subjectives et relatives, peuvent néanmoins permettre de considérer que cette orientation a produit des résultats positifs.
- 64 En conclusion, la motivation ne peut être que personnelle et individuelle. C'est elle qui déclenche l'apprentissage, l'oriente, en détermine l'intensité et l'engagement dans la durée. « *Motivation is best explained as a complex and dynamic process with room for several intervening variables* » disent Gardner & Tremblay (1994 : 366). Il est vrai qu'elle peut se chevaucher, selon les théories, avec des notions telles que l'aptitude, les croyances, l'affectivité (cf. Toffoli 2000 : 269-299). Elle est charnière entre le cognitif et l'affectif, ce qui a même amené certains auteurs à parler de « conatif » (Carré 1997). Même si, pour nous praticiens, ce qui importe est l'ensemble des éléments qui participent à la réussite (ou à l'échec) d'un apprentissage, ce que Ehrman & Oxford (1995) ont appelé « cognition plus », il semblerait qu'une attention toute particulière doive porter sur la motivation, pour son rôle fédérateur des autres éléments. Nous restons cependant persuadé que la formation des formateurs demeure

un pilier central de la réussite des apprentissages. Pour les praticiens que nous sommes, la connaissance des modèles de la motivation est un gage de réussite par l'exemple.

Bibliographie

- Carré, P. (dir). 1998. *Éducation permanente : motivation et engagement en formation*. vol. 136, 3.
- Carré, P., A. Moisan & D. Poisson 1997. *L'Autoformation : Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Deschamps, Jean-Claude. 1993. « L'Attribution ». In Vallerand, R.J. et E. Thill (dir), *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval, Canada : Éditions Études Vivantes, 436-464.
- Dickinson, Leslie. 1995. « Autonomy and motivation: A literature review ». *System* 23/2. 165-174.
- Dörnyei, Zoltan. 1994. « Motivation and motivating in the foreign language classroom ». *The Modern Language Journal* 78/3, 273-284.
- Dörnyei, Zoltan. 2001. *Teaching and Researching Motivation*. New York: Addison-Wesley Publishing Co.
- Ehrman, Madeline E. & Rebecca L. Oxford. 1995. « Cognition plus: Correlates of language learning success ». *The Modern Language Journal* 79/1, 67-89.
- Gardner, R.C., & P.D. McIntyre. 1992. « A student's contribution to second language learning. Part I: Cognitive variables ». *Language Teaching* 25, 211-220.
- Gardner, R.C. & P.F. Tremblay. 1995. « Expanding the motivation construct in language learning ». *The Modern Language Journal* 79/4, 505-520.
- Locke, E.A., K.N. Shaw, L.M. Saari, & G.P. Latham. 1981. « Goal setting and task performance 1969-1980 ». *Psychological Bulletin* 90, 125-52.
- Mager, R. F. 1984. *Goal Analysis*. Belmont, CA : Lake Publishing Co.
- Mager, R. F. 1984. *Preparing Instructional Objectives*. Belmont, CA : Lake Publishing Co.
- Nelson, Marie Wilson. 1991. *At the Point of Need: Teaching basic and ESL writers*. Portsmouth, NH : Boynton/Cook Publishers.
- Nunan, David. 1988. *The Learner-centered Curriculum*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Nunan, David. 1995. « Closing the gap between learning and instruction ». *TESOL Quarterly* 29/1, 133-158.
- O'Bryen, Patricia. 1996. « Using questionnaires to assess motivation in second language classrooms ». *University of Hawaii Working Papers in ESL* 14/2, 73-125.
- Oller, J.W. Jr. 1986. « Communication theory and testing: What and how », in Stansfield, C.W. (ed.), *Toward Communicative Competence Testing: Proceedings of the Second TOEFL Invitational Conference*. Princeton: ETS.
- Oxford, Rebecca & Jill Shearin. 1994. « Language learning motivation: Expanding the theoretical framework ». *The Modern Language Journal* 78/1, 12-28.
- Skehan, Peter. 1989. *Individual Differences in Second-Language Learning*. Londres : Edward Arnold.
- Toffoli, Denyze. 2000. « Au cœur de la formation : l'apprenant (une recherche-action sur l'apprentissage de l'anglais en milieu professionnel) ». Thèse de doctorat, Université de la Rochelle.
- Vallerand, R. J. & C. Blanchard, 1998. « Éducation permanente et motivation : contribution du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque ». *Éducation Permanente* 136/3, 15-36.
- Vallerand, R. J. & E. Thill (dir.). 1993. *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval, Canada : Éditions Études Vivantes.
- Williams, Marion. 1994. « Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective ». *Educational and Child Psychology* 11/2, 77-84.

Notes

- 1 Les prénoms sont fictifs, mais les exemples présentés sont tous réels.

Pour citer cet article

Référence électronique

Denyze Toffoli, « De la théorie à la pratique : appliquer des modèles cognitifs de la motivation dans un centre de langues », *ASp* [En ligne], 41-42 | 2003, mis en ligne le 28 avril 2010, consulté le 05 mai 2012. URL : <http://asp.revues.org/1198> ; DOI : 10.4000/asp.1198

Référence papier

Denyze Toffoli, « De la théorie à la pratique : appliquer des modèles cognitifs de la motivation dans un centre de langues », *ASp*, 41-42 | 2003, 99-114.

À propos de l'auteur**Denyze Toffoli**

Denyze Toffoli dirige *Development & Training*, une agence de recherche, de conseil et de formation en langues, depuis sa création en 1992. Elle y développe des centres de formation autodirigés, des séminaires ludiques pour « apprendre à apprendre », des doubles apprentissages professionnels et des formations de formateurs. Titulaire d'un doctorat (2000) en didactique de l'anglais sous la direction de J-P Nancy-Combes, ses domaines de recherche sont l'individualisation de l'apprentissage des adultes en entreprise, le développement de l'entreprise via la formation, la conjonction cognitif/affectif dans l'apprentissage. dtoffoli@unistra.fr

Droits d'auteur

Tous droits réservés

Résumé / Abstract

Comment mettre en œuvre différentes théories cognitives de la motivation dans un centre de langues ? En partant de quelques définitions de la motivation dans le cadre de la formation, cet article retrace une recherche-action au sein d'un centre de langues dans une entreprise française. Les théories des buts, de la V.I.E. et de l'auto-efficacité, permettent de décrire un processus d'entretien qui en a découlé pour la détermination des parcours individuels de formation dans le centre. La théorie de l'attribution a servi à ajuster l'interprétation des apprentissages antérieurs de manière à essayer de positivement influencer l'avenir. Enfin, le fonctionnement même d'un centre de langues autodirigé, qui préconise les interventions formatives en fonction du degré d'autodétermination de l'individu permet d'accroître les facteurs de motivation. Bien évidemment cela implique l'intervention de formateurs spécifiquement formés aux techniques décrites. La motivation, comme d'autres paramètres cognitifs et affectifs de l'individu, dépend de l'individu, mais peut être influencé par des éléments externes.

Mots clés : attribution, autodétermination, auto-efficacité, but, théorie cognitive de la motivation, V.I.E.

This article presents practical applications of cognitive theories of motivation in a language centre. After citing some pertinent definitions of motivation for education, this article follows an action-research in a self-access language centre in a French company. Working from theories of goal setting, V.I.E. and self-efficacy, an interview process was set-up in order to define individualised training programmes in the centre. After explaining this motivational process, attribution theory indicates how learners can interpret the results of prior language learning experiences in order to influence future learning positively. Finally, the functioning of the self-directed learning centre itself, by basing training prescriptions on the degree of students' self-determination, also contributes to enhancing motivation. This obviously requires

specialised trainers well versed in the techniques described. Like other cognitive and affective factors, motivation depends on the individual, but can be influenced by external elements.

Keywords : attribution, cognitive theory of motivation, goal, self-determination, self-efficacy, V.I.E.