

FREIDERIKOS VALETOPOULOS
ALEKSANDER WIATER

AUTO-OBSERVATION ET CONSCIENTISATION DE L'APPRENANT DANS UN CONTEXTE D'APPRENTISSAGE NON FORMEL ET INFORMEL

1. DEFINIR LES CONCEPTS CLES

Selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) ainsi que le Conseil de l'Europe, l'apprentissage formel d'une langue étrangère, promu par les systèmes éducatifs nationaux, repose sur un programme pédagogique précisant les compétences à acquérir. Il a donc un caractère intentionnel et procède d'une analyse des besoins des apprenants donnés. L'apprentissage non formel, quant à lui, se produit dans un cadre moins structuré. Il résulte de la décision consciente de l'apprenant d'apprendre une langue dans un contexte moins officiel et, généralement, sans avoir besoin de s'inscrire dans un établissement pour suivre un programme officiel qui déboucherait sur une évaluation ou une accréditation des compétences acquises (*cf.* Calamel, Ciornei). Enfin, l'apprentissage informel a lieu en dehors du cadre éducatif et correspond aux activités auxquelles une personne se livre sans intention d'acquérir de nouvelles connaissances. Étant involontaire, expérientiel et autonome, l'apprentissage informel fait partie intégrante de la vie quotidienne.

PROF. FREIDERIKOS VALETOPOULOS – Université de Poitiers – Laboratoire « Formes et Représentations en Linguistique, Littérature et dans les arts de l'Image et de la Scène », (UR 15076) – Maison des Sciences de l'Homme et de la Société (UAR 3565 – CNRS) ; e-mail : freiderikos.valetopoulos@univ-poitiers.fr ; ORCID : <https://orcid.org/0000-0001-8703-6230>.

DR ALEKSANDER WIATER – Institut d'études romanes, Université de Wrocław, Pologne ; e-mail : aleksander.wiater@uwr.edu.pl ; ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-9771-9382>.

Attribution – Pas d'Utilisation Commerciale – Pas de Modification 4.0 International
CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Si au premier abord cette distinction paraît claire et nette, les définitions de l'apprentissage formel et de l'apprentissage informel font l'objet d'un consensus relatif (voir à ce propos Werquin). En revanche, le concept d'apprentissage non formel semble plus difficile à définir, car il peut être plus ou moins organisé et avoir ainsi des objectifs d'apprentissage qui le rapprochent de l'apprentissage formel, ou bien se produire au travers d'activités avec ou sans objectifs d'apprentissage.

La difficulté de bien définir les limites entre les différents types d'apprentissage est également signalée par Brougère et Bézille, qui examinent les différentes acceptions de l'apprentissage informel et concluent que : « [e]n suivant la littérature, partant d'une mise en évidence et d'une description des apprentissages informels, nous arrivons à de nouvelles conceptions qui brouillent cette démarcation. Mais cela semble bien en cohérence avec l'idée d'un continuum de l'informel au scolaire où situer un curseur semble arbitraire. [...] Ce nouvel apprenant (ou plutôt cette nouvelle conception de tout apprenant révélée par la prise en compte des apprentissages informels) est incorporé (doté d'un corps), perçu dans sa globalité (ang. *organic person*), pris dans un courant de transformation, doté d'une identité évolutive (ang. *evolving self*), en devenir constant, jamais isolé des autres, défini comme un être social en interdépendance avec les autres, acteur et agent social, dont l'autonomie est socialement construite » (95).

Dans ce flou, ou continuum, définitionnel, notre objectif est alors de réaliser une analyse plus exhaustive des activités, qui peuvent être utilisées en contexte non formel ou informel, d'autant plus que celles-ci fonctionnent souvent dans la conscience commune comme étant en opposition avec l'apprentissage formel. Ceci nous a conduits à l'élaboration d'une grille d'analyse qui doit permettre aux apprenants et aux enseignants de prendre conscience de l'impact positif que ces activités peuvent avoir sur l'apprentissage des langues. L'intérêt de ce type d'activité ou de l'utilisation d'un portfolio n'est pas à démontrer (cf. Jaworska sur l'impact positif du portfolio).

2. METHODOLOGIE

La méthodologie appliquée dans cette recherche relève de notre volonté de proposer un outil qui faciliterait la prise de conscience par les apprenants de la multitude de situations extrascolaires qui permettent d'apprendre et d'améliorer leurs compétences en langue étrangère. De ce fait, nous avons

décidé de partir de ce qui est déjà connu vers ce qui est à appréhender. Nous avons ainsi demandé aux participants de notre enquête d'identifier les situations dans lesquelles ils peuvent développer leurs capacités linguistiques sans en supporter de coûts. Il s'agissait d'obtenir des réponses ouvertes, mais guidées par la situation qui sous-tend l'apprentissage informel ou éventuellement non formel, bien qu'il y ait évidemment d'autres contextes où la formation demeure gratuite.

2.1. COLLECTE DES DONNEES ET PARTICIPANTS

Pour les besoins de notre recherche, nous avons analysé les réponses de deux groupes d'étudiants : les uns apprenant le FLE en Pologne, et les autres, francophones, spécialistes de la didactique du FLE et futurs enseignants.

Le groupe polonais s'est constitué des étudiants de 1^e année de français de l'Institut d'études romanes de l'Université de Wrocław de l'année académique 2021-2022. Les réponses ouvertes fournies par les apprenants se sont présentées sous la forme de messages et de commentaires publiés sur un forum (plateforme Moodle), deux mois après leur entrée à l'université. En réponse à notre question, nous avons reçu 31 messages et 32 commentaires d'étudiants, qui ont décrit leurs expériences et ont donné des conseils à leurs camarades sur les différentes possibilités d'apprendre en dehors de la salle de classe. La forme étant libre, les données collectées nous ont permis d'établir une liste des pratiques (non formelles ou informelles) adoptées par les étudiants, mais aussi des pratiques qui, dans leur conscience, présentent des situations où un apprentissage peut avoir lieu.

En ce qui concerne les participants francophones, une question a été envoyée par courrier électronique pour les inviter à s'exprimer sur les moyens et les activités qu'ils pourraient proposer en tant qu'enseignants aux apprenants qui souhaitent améliorer leur niveau de langue et réussir dans leur apprentissage des langues. Les participants étaient inscrits en master de didactique des langues et du français langue étrangère et/ou seconde à l'Université de Poitiers, en 2021-2022. Les réponses ont été envoyées par courrier électronique, sans obligation formelle particulière concernant la présentation du contenu. Nous avons reçu 38 réponses.

Pour que les réponses puissent être analysées et, par la suite, utilisées pour l'élaboration de la grille d'analyse, nous avons opté pour une classification tenant compte de la typologie existante des stratégies d'apprentissages, que nous présentons très brièvement dans la section suivante.

2.2. CLASSIFICATION DES REPONSES SUIVANT LES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE

À partir des années 70, des chercheurs ont proposé des classifications de stratégies d'apprentissage variées avec des dénominations assez différentes. Resnick et Beck, ainsi que Stenberg, ont proposé des classifications dichotomiques (par exemple *stratégies générales vs. stratégies intermédiaires* ou *habiletés exécutives* et *habiletés non exécutives*), contrairement à Weinstein et Mayer ou O'Malley et Chamot, et Boulet *et al.*, qui optent pour des classifications plus détaillées. Ainsi, Weinstein et Mayer parlent de *stratégies affectives, de révision, d'élaboration, de contrôle de la compréhension*, O'Malley et Chamot de stratégies *cognitives, métacognitives et socio-affectives*, alors que Boulet *et al.* de stratégies *cognitives, métacognitives, affectives et de gestion des ressources*.

Pour les besoins de notre travail, nous adopterons la classification d'Oxford qui nous paraît davantage détaillée et dont l'inventaire est bien plus complet, même si son apport est parfois fortement contestable (voir à ce propos Cyr). Ainsi, d'après son approche, les stratégies sont directes si elles opèrent sur la langue, ou indirectes si elles interviennent sur les moyens que l'apprenant met en place pour apprendre une langue étrangère (voir également Rubin, dont Oxford reprend la terminologie). Plus précisément, les stratégies *directes* incluent les stratégies *mnémoniques, cognitives* et *compensatoires* alors que les stratégies *indirectes* correspondent aux stratégies *métacognitives, affectives* et *sociales*. Chacune de ces classes comprend un ensemble d'actions.

Ainsi, pour pouvoir décrire les pratiques proposées par les étudiants et futurs enseignants, nous avons tout d'abord défini les caractéristiques de chaque activité, ce qui nous a permis par la suite d'associer les activités à un ensemble de stratégies auxquelles l'apprenant pourrait penser en priorité. Cette liste n'est pas évidemment exhaustive et l'apprenant peut développer d'autres stratégies qu'il devra identifier. Ainsi, le visionnement d'un film, avec ou sans sous-titres, en VO ou en langue étrangère, est une activité qui a lieu de manière asynchrone, qui n'implique pas un besoin d'interaction puisque l'apprenant peut être seul, et surtout, qui n'a pas d'objectif linguistique prédéterminé. Cette activité permet à l'apprenant d'entendre la prononciation, de découvrir du nouveau lexique, d'apprendre de nouvelles structures syntaxiques, de comparer la langue parlée avec les sous-titres, ou tout simplement, de se plonger dans un environnement allophone, dans une nouvelle culture, sans se concentrer spécialement sur un des aspects évoqués ci-dessus.

On se retrouve alors face à une activité qui pourrait être associée principalement aux stratégies directes, et plus précisément aux stratégies cognitives, permettant de comprendre, de produire et de pratiquer la langue étrangère par différents moyens. Dans la même logique, l'activité de production sur les réseaux sociaux peut être effectuée avec interaction (WhatsApp, Messenger, etc.) ou sans interaction (Facebook, TikTok, etc.), à nouveau, sans objectif linguistique prédéterminé, mais cette fois-ci de manière synchrone ou asynchrone. Cette dernière différence amène l'apprenant à réaliser deux activités de type distinct, car quand il s'agit d'une rédaction asynchrone, il a le temps de réfléchir et de soigner sa production écrite ou orale, alors que dans la production synchrone, il est amené à produire un discours plus spontané et plus susceptible de comporter des erreurs. Dans les deux cas, l'apprenant réalise une activité cognitive lui permettant de comprendre, de produire et de pratiquer la langue étrangère par le biais de l'envoi et de la réception de messages. Cette activité renvoie aux stratégies affectives, car la spontanéité de la communication risque d'augmenter le stress et de modifier le rapport de l'apprenant à la langue (il peut éviter certaines structures, modifier son discours pour chercher la simplicité, etc.).

Contrairement à ces deux activités, quand l'apprenant tient un journal de bord, il se livre à une activité sans interaction et sans objectif linguistique précis. Il s'agit d'une activité asynchrone par rapport aux activités avec un objectif pédagogique (par exemple réalisées pendant un cours de langue), mais cette fois-ci l'apprenant met en place une activité correspondant principalement à une stratégie indirecte, lui permettant de développer ses stratégies affectives. Tenir un journal de bord l'amène à réguler ses émotions, à réfléchir sur ses propres motivations et à revoir ses attitudes face à la langue étrangère ou à son propre apprentissage.

Partant de cette première analyse, nous avons établi une liste des stratégies susceptibles d'être développées dans un deuxième temps. Bien évidemment, notre grille d'analyse portera sur l'ensemble des stratégies. Avant de présenter un exemple du dispositif, nous nous arrêterons tout d'abord sur les réponses envoyées par les apprenants et les futurs enseignants.

3. ANALYSE DES REPONSES

3.1. LE POINT DE VUE DES APPRENANTS POLONOPHONES

Les apprenants polonophones trouvent que ce sont les technologies actuelles qui offrent le plus de possibilités de pratiquer la langue étrangère en dehors de la salle de classe. Le visionnement de films, de vidéos sur YouTube, de conférences TED ou de podcasts est mentionné pratiquement par toutes les personnes interrogées. Elles préconisent également l'écoute de chansons (16/31), la radio (4/31) et la lecture (10/31), ce qui n'est pas surprenant étant donné que ces activités accompagnaient déjà l'apprentissage des langues bien avant la révolution numérique. Ce qui constitue un *signum temporis*, c'est, en revanche, l'emploi très répandu des réseaux sociaux (15/31), qui situe l'apprentissage actuel dans une optique sociale et (inter)culturelle. En effet, le réseautage permet d'échanger avec les autres, d'accéder à la culture de communication de l'Autre et de réfléchir sur la langue, car il donne, entre autres, la possibilité de poser des questions. Les plateformes d'échange et de partage où la communication a lieu de façon synchrone ou asynchrone favorisent ainsi le développement de toute sorte de stratégies, directes et indirectes. Les apprenants mentionnent également des activités qui sont à l'origine des réseaux sociaux, telles que la simple conversation avec des locuteurs natifs (11/31), la correspondance (associée aujourd'hui à la rédaction de courriels – 2/31), le chat (2/31), mais aussi le travail (3/31) et les voyages à l'étranger (3/31). La traduction n'a été mentionnée que par deux apprenants. Finalement, plusieurs réponses (20/31) se rapportent à l'usage de plusieurs applications qui permettent l'apprentissage d'une langue. Selon les répondants, il existe également d'autres moyens stimulant l'amélioration et le développement des compétences langagières, tels que l'apprentissage par tandem (2/31) ou se parler à soi-même, s'enregistrer (1/31). De façon globale, les réponses des étudiants prouvent qu'ils pensent essentiellement aux activités liées au développement des stratégies cognitives (donc directes) et négligent les stratégies incitant à la conscientisation de l'apprentissage.

3.2. LE POINT DE VUE DES FUTURS ENSEIGNANTS

Il se dégage des réponses des futurs enseignants une nette préférence pour les activités informelles sans interaction, telles que le visionnement d'un film ou de YouTube (30/38), la lecture d'un livre (17/38) ou d'un journal en

langue étrangère (12/38), l'écoute de chansons (15/38) et de podcasts (11/38). L'utilisation d'applications obtient une réponse plutôt mitigée, proposée par 18 apprenants seulement, alors que les pratiques impliquant une interaction se trouvent plutôt en bas de la liste. Ainsi, la participation à des événements culturels ou à des cafés linguistiques n'a été proposée que par 12 répondants et les échanges sur les réseaux sociaux, par 9. Les voyages se trouvent également en bas de la liste avec seulement 12 réponses. Aux antipodes de ces activités plus ou moins plébiscitées, nous pouvons retrouver les jeux en langue cible (1/38) ou les jeux en ligne (1/38), les traductions (1/38), les activités d'auto observation comme l'enregistrement de sa propre production (1/38) ou le journal de bord (5/38). Enfin, les activités permettant la mise en contact des apprenants avec d'autres locuteurs semblent se trouver en bas de la liste des futurs enseignants : utilisation d'une application de mise en contact des apprenants (3/38), apprentissage par tandem (2/38), cours d'été (2/38) ou échanges en ligne en langue cible (4/38).

Si l'on analyse ces réponses dans l'optique des stratégies d'apprentissage, nous pouvons constater que les futurs enseignants proposent des activités qui permettent aux apprenants de développer leurs stratégies cognitives directes ayant pour objectif principalement la compréhension de la langue par des activités de réception, et à un moindre degré, la production en langue (à travers la participation à des réseaux sociaux) ou l'échange en ligne en langue cible. Les activités permettant de développer les stratégies indirectes semblent être encore moins évoquées, mais sont toutefois davantage présentes que dans le groupe d'étudiants polonais. Ainsi, les activités développant les stratégies métacognitives (journal de bord) et les stratégies affectives (tandem, échanges etc.) ne semblent toujours pas être une priorité pour les futurs enseignants, alors que celles-ci permettraient aux apprenants d'apprendre à apprendre, et surtout, d'apprendre à utiliser les stimuli de leur environnement pour apprendre.

3.3. DISCUSSION

Ces résultats sont en accord avec des observations déjà réalisées dans le cadre d'autres travaux. Valetopoulos (45) souligne lors d'une analyse des stratégies d'apprentissage des futurs enseignants allophones que « l'analyse des données montre que les apprenants sont conscients de leurs erreurs [...] mais ils ne peuvent pas prendre la distance dont ils ont besoin par rapport à leur apprentissage. Ils proposent l'écoute de chansons pour améliorer leurs

compétences à l'oral mais ils ne savent pas comment les chansons peuvent y contribuer. En d'autres termes, ils se satisfont de répéter les différents moyens rencontrés lors de leur apprentissage sans avoir pour autant réfléchi à l'efficacité de ces moyens ». Cette observation combinée à ce qui a été souligné par le rapport de la Cedefop (12), à savoir que « [l']identification et la validation de l'éducation et de la formation non formelles et informelles devraient, en principe, rester facultatives pour les personnes. [...] La vie privée et les droits de la personne doivent être respectés », nous amène à penser qu'il faut accompagner les apprenants et les enseignants dans cette démarche d'autonomisation en leur proposant un outil qui leur permettra d'analyser la situation d'apprentissage non formel ou informel pour mettre en valeur tous les aspects qui peuvent avoir des effets positifs sur leur apprentissage. Ainsi, toute activité peut être intégrée à une réflexion favorisant le développement des stratégies d'apprentissage directes et indirectes des apprenants.

4. POUR L'ELABORATION D'UNE GRILLE D'ANALYSE

Dans le cadre de cette section, nous souhaitons proposer une grille d'analyse, c'est-à-dire un dispositif d'(auto-)évaluation, visant à l'(auto-)conscientisation de l'impact de l'apprentissage non formel et informel en vue de l'autonomisation de l'apprenant. Notre objectif est d'élaborer un cadre permettant aux apprenants non seulement de se rendre compte de l'intérêt de différentes activités qu'ils réalisent en dehors de la salle de classe, mais aussi d'en découvrir d'autres qui leur permettront d'améliorer leur apprentissage et de le rendre plus effectif. Dans la même logique, Brougère et Bézille soulignent qu'il s'agit d'un « domaine mouvant du fait de la production de nouvelles formes. Plus que jamais la notion d'apprentissage informel doit être saisie à travers la dynamique de formalisation, l'idée que les formes éducatives ne sont pas fixes mais en évolution constante ». Rappelons ici que la prise de conscience est bien plus « qu'une prise de connaissance : c'est un acte réflexif mobilisant la conscience de soi et engageant le sujet à une réorganisation critique de sa connaissance, voire à une remise en question de ses points de vue fondamentaux » (Morin 192). Ainsi, il est important qu'au cours de l'apprentissage, l'enseignant amène l'apprenant à s'interroger sur son mode de fonctionnement, ses stratégies, préférences, idiosyncrasies et représentations. L'objectif de ces questions est de stimuler

sa réflexion personnelle et explicite, de le rendre conscient de ses actes, de donner du sens à son action, de le rendre autonome afin qu'il suive son propre chemin de développement.

C'est la raison pour laquelle nous préconisons de poser des questions plutôt en termes de *comment* et non de *pourquoi*, pour éviter que l'apprenant émotif se sente menacé. Comment y es-tu arrivé ? Comment fais-tu pour comprendre les locuteurs natifs ? Comment apprends-tu et mémorises-tu le vocabulaire en dehors de la salle de classe ? Les questions se multiplient et permettent à l'apprenant de se situer face à son apprentissage, d'être conscient de sa démarche, de bien intérioriser le sens de ses actions dans l'apprentissage non formel et informel.

Nous prendrons deux exemples pour illustrer notre démarche. Le premier concerne l'activité la plus fréquemment évoquée dans les réponses à notre question, celle du visionnement d'un film (ou d'une vidéo) en langue étrangère. Celui-ci peut se faire de manière asynchrone et en dehors de toute situation d'apprentissage formel. L'apprenant peut choisir et visionner, seul ou accompagné, un film qui lui plaît, avec ou sans support pour une meilleure compréhension. Ce visionnement peut alors donner lieu à une rétrospection lui permettant de réfléchir sur les stratégies directes et indirectes qu'il développera et qui lui permettront de rendre cette activité informelle utile pour son apprentissage.

Exemple 1 : Visionner un film (une vidéo) en langue étrangère

A. Avant le visionnement :

- a. Pourquoi est-ce que je regarde un film en langue étrangère ?
 1.
 2.
 3.
- b. Quels sont mes critères pour choisir ce film ? :
- c. Est-ce que j'ai autour de moi des outils me permettant d'aller chercher des informations sur le film et les acteurs, la langue ? Quels sont ces outils (applications, téléphone, ordinateur, dictionnaires, ...) ? Comment est-ce que je les ai choisis ?

B. Pendant le visionnement du film

- d. Comment est-ce que je m'y prends pour mémoriser les nouveaux mots ou les nouvelles structures grammaticales ?
 1. Je note les mots ou les structures inconnus sur un cahier / un ordinateur / un téléphone portable
 2. Autre :
- e. Comment est-ce que je relève les nouveaux mots ou les nouvelles structures grammaticales ?

1. J'ajoute le sous-titrage en langue première
 2. J'ajoute le sous-titrage en langue étrangère
- f. Comment est-ce que j'essaie de pratiquer la langue ?
1. Je répète à haute voix les mots / les expressions / les nouvelles structures grammaticales
 2. Je lis à haute voix le sous-titrage en langue étrangère
 3. Je regarde à nouveau les passages que je ne comprends pas
 4. Autre :
- g. Comment est-ce que j'essaie de comprendre les mots ou la fonction des structures grammaticales que je ne connais pas ?
1. Je devine grâce au contexte
 2. Je cherche dans le dictionnaire / un livre de grammaire
 3. Je cherche sur Internet
 4. Je traduis
 5. Je compare et j'analyse avec les autres langues que je connais
 6. Autre :

C. Après le visionnement du film

- h. Qu'est-ce que cette activité m'a apporté ?
1.
 2.
 3.
- i. Est-ce que j'ai atteint les objectifs d'apprentissage que j'avais définis avant le visionnement du film ?
- j. Comment est-ce que je peux réorganiser mon apprentissage (par exemple à l'aide de nouvelles activités variées) ?
- k. Comment est-ce que je peux modifier mes pratiques d'apprentissage ?
- l. En ce qui concerne l'aspect affectif :
1. Est-ce que cette activité a été pour moi agréable / stressante ? Pourquoi ?
 2. Est-ce que cette activité m'a encouragé(e) / découragé(e) ? Pourquoi ?
- m. Est-ce que j'ai eu l'occasion de faire appel à une autre personne pour mieux comprendre le film ?
- n. Quelles sont les nouvelles choses que j'ai apprises concernant la culture de l'Autre ?
- o. Comment est-ce que je peux modifier l'activité de visionnement d'un film ?

Le deuxième exemple choisi concerne l'activité de réseautage et plus précisément la communication en ligne, sur une plateforme de communication (WhatsApp, Messenger, etc.). Il s'agit d'une activité synchrone qui implique un interlocuteur et une interaction, ce qui signifie que l'apprenant a beaucoup moins de temps pour réfléchir à sa production et doit être réactif. Pour analyser cette activité, nous proposerions le questionnaire suivant :

Exemple 2 : Communiquer sur les réseaux sociaux**A. Avant de commencer à communiquer sur les réseaux sociaux**

- a. Pourquoi est-ce que je communique sur les réseaux sociaux ?
 1.
 2.
 3.
- b. Comment est-ce que j'ai choisi le réseau social en question ? :
- c. Est-ce que j'ai autour de moi des outils me permettant d'aller chercher des informations sur la langue ? Quels sont ces outils (applications, ordinateur, dictionnaires, ...) ? Comment est-ce que je les ai choisis ?

B. Pendant l'interaction sur les réseaux sociaux

- d. Comment est-ce que je m'y prends pour mémoriser les nouveaux mots ou les nouvelles structures grammaticales ?
 1. Je note les mots inconnus sur un cahier / un ordinateur / un téléphone portable
 2. Autre :
- e. Comment est-ce que j'essaie de pratiquer la langue ?
 1. Je relève les nouveaux mots et les nouvelles structures utilisés par mon interlocuteur
 2. Je réutilise les nouveaux mots et les nouvelles structures dans le contexte
 3. Autre :
- f. Comment est-ce que j'essaie de comprendre les mots ou la fonction des structures grammaticales que je ne connais pas ?
 1. Je devine grâce au contexte
 2. Je cherche dans le dictionnaire / un livre de grammaire
 3. Je cherche sur Internet
 4. Je traduis
 5. Je compare et j'analyse avec les autres langues que je connais
 6. Autre :
- g. Comment est-ce que je surmonte mes lacunes ?
 1. À l'écrit :
 - Quand je ne connais pas l'orthographe d'un mot, je l'écris comme il se prononce
 - J'utilise des mots et des structures simples
 - J'envoie un message vocal
 - Je demande de l'aide à mon interlocuteur
 - Je cherche en ligne
 - J'utilise des émoticônes
 - Autre :
 2. À l'oral :
 - J'utilise des mots et des structures simples
 - Je demande de l'aide à mon interlocuteur

- J'utilise une autre langue étrangère commune
- Je limite la longueur de ma communication
- J'utilise des gestes et des mimiques
- Autre :

C. Après l'interaction sur le réseau social

- h. Qu'est-ce que cette activité m'a apporté ?
 - 1. 2. 3.
- i. Est-ce que j'ai atteint les objectifs d'apprentissage que j'avais définis avant l'interaction sur le réseau social ?
- j. Comment est-ce que je peux réorganiser mon apprentissage (par exemple à l'aide de nouvelles activités variées) ?
- k. Comment est-ce que je peux modifier mes pratiques d'apprentissage ?
- l. En ce qui concerne l'aspect affectif :
 - 1. Est-ce que cette activité était pour moi agréable / stressante ? Pourquoi ?
 - 2. Est-ce que cette activité m'a encouragé(e) / découragé(e) ? Pourquoi ?
 - 3. Comment est-ce que j'ai essayé de diminuer mon anxiété ?
 - 4. Comment est-ce que je me suis récompensé(e) pour avoir communiqué en langue étrangère ?
 - 5. Est-ce que j'ai partagé mes émotions avec mon interlocuteur ?
- m. Est-ce que j'ai fait appel à l'aide de mon interlocuteur pour m'exprimer plus efficacement ? Comment est-ce que j'ai sollicité l'aide de mon interlocuteur pour avoir des éclaircissements et des corrections ?
- o. Quelles sont les nouvelles choses que j'ai apprises concernant la culture de l'Autre ?
- p. Est-ce que je me suis intéressé(e) aux émotions et aux pensées de mon interlocuteur ?

5. CONCLUSIONS

L'apprentissage non formel, et surtout, l'apprentissage informel n'ont toujours pas trouvé leur place dans la didactique des langues. Les enseignants préconisent bien sûr la réalisation de toute sorte d'activités extrascolaires, et les apprenants ont sans doute recours à différents outils pour développer leurs compétences langagières. Mais tant qu'il n'y aura pas de conscientisation de l'apprenant sur l'apport de l'apprentissage formel, d'un côté, et du non formel et de l'informel, de l'autre, ces deux derniers resteront considérés comme des pratiques annexes sans une contribution observable et ressentie par l'apprenant.

La grille d'analyse que nous proposons a donc pour objectif la valorisation de ces activités qui occupent bel et bien une place de plus en plus

importante dans la formation des apprenants d'aujourd'hui. Le temps consacré à ce type d'apprentissage représente en effet une valeur non négligeable dans la progression linguistique, et son efficacité augmente lorsqu'une réflexion est entreprise par l'étudiant. En effet, le fait de réfléchir sur son action engage le sujet, le rend plus consciencieux et davantage responsable et, par la suite, l'amène à remettre en question ses comportements. Cette prise de conscience permet de donner du sens aux apprentissages, renforce et développe la capacité d'apprendre à apprendre.

BIBLIOGRAPHIE

- Boulet, Albert, Lorraine Savoie-Zajc, et Jacques Chevrier. *Les stratégies d'apprentissage à l'Université*. Presses de l'Université du Québec, 1996.
- Brougère, Gilles, et Hélène Bézille. « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. » *Revue française de pédagogie : recherches en éducation*, n° 158, 2007, pp. 117-160, <https://doi.org/10.4000/rfp.516>.
- Calamel, Charles. « Prendre en compte les situations non formelles d'apprentissage. » *Agora débats/jeunesses*, N° 62/3, 2012, pp. 33-43.
- CEDEFOP. *Lignes directrices européennes pour la validation des acquis non formels et informels*. Office des publications de l'Union européenne, 2009.
- Ciornei, Ileana Silvia. « Non-formal and Informal Education Activities in Teaching Romanian as a Foreign Language. » *LUMEN Proceedings*, Vol. 2, 2017, pp. 100-106.
- Conseil de l'Europe. *Cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume supplémentaire avec de nouveaux descriptifs*, 2018.
- Coombs, Philip H., Roy Prosser, et Ahmed Manzoor. *New Paths to Learning for Rural Children and Youth*, édité par Barbara Baird Israel. International Council for Educational Development, 1973.
- Cyr, Paul. *Les stratégies d'apprentissage*. CLE International, 1998.
- Jaworska, Mariola. « Stopień autonomii uczących się a wpływ Europejskiego portfolio językowego na rozwój ich umiejętności autoewaluacji i postrzeganie przez nich pracy z tym narzędziem – studium indywidualnych przypadków ». *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*, édité par Mirosław Pawlak, Marek Derenowski, et Bartosz Wolski. Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, 2009, pp. 171-179.
- Morin, Edgar. *La méthode 3. La connaissance de la connaissance*. Seuil, 1986.
- O'Malley, Michael J., et Anna Uhl Chamot. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, 1990.
- Oxford, Rebecca. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle and Heinle Publishers, 1990.
- Resnick, Lauren, et Isabell L. Beck. « Designing Instruction in Reading: Interaction of Theory and Practice. » *Aspects of Reading Acquisition: Proceedings of the Fifth Annual Hyman Blumberg Symposium on Research in Early Childhood Education*, édité par John T. Guthrie. Johns Hopkins University Press, 1976.

- Rubin, Joan. « Study of cognitive processes in second language learning. » *Applied Linguistics*, N° 11/2, 1981, pp. 118-131.
- Stenberg, Robert J. « Criteria for intellectual skills training. » *Educational Researches*, N° 12, 1983, pp. 6-12.
- Valetopoulos, Freiderikos. « Quand les apprenants doivent observer leurs stratégies métacognitives : une analyse de corpus. » *Synergies Pologne*, N° 9, 2012, pp. 37-47.
- Weinstein, Claire E., et Richard E. Mayer. « The teaching of learning strategies. » *Handbook of research on teaching*, édité par Merlin C. Wittrock. Macmillan, 1986, pp. 315-327.
- Werquin, Patrick. *Terms, Concepts and Models for Analysing the Value of Recognition of Non-formal and Informal Learning*. Document prepared for the OECD activity on « Recognition of Non-formal and Informal Learning », 2007. www.oecd.org/dataoecd/33/58/41834711.pdf. Consulté le 30 août 2022.

Sitographie

- Conseil de l'Europe. « Apprentissage formel, non formel et informel », www.coe.int/fr/web/lang-migrants/formal-non-formal-and-informal-learning. Consulté le 1^{er} août 2022.
- Organisation de coopération et de développement économiques. « Recognition of Non-formal and Informal Learning – Home », www.oecd.org/education/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm. Consulté le 1^{er} août 2022.
- Unesco. « International Standard Classification of Education (ISCED) », uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-1997-en_0.pdf, 1997. Consulté le 1^{er} août 2022.

AUTO-OBSERVATION ET CONSCIENTISATION DE L'APPRENANT DANS UN CONTEXTE D'APPRENTISSAGE NON FORMEL ET INFORMEL

Résumé

Dans cet article, nous nous concentrons sur l'apprentissage non formel et informel et formulons des critères pour l'(auto-)évaluation des compétences acquises par les apprenants lors de ce type d'apprentissage. Partant d'une hypothèse concernant les moyens dont les apprenants se servent pour apprendre ou améliorer une connaissance déjà acquise, nous croisons les réponses de deux groupes d'étudiants à une question qui leur a été soumise : les uns apprenant le FLE en Pologne, et les autres, francophones, spécialistes en didactique du FLE. Nous présentons tout d'abord les résultats du questionnaire afin de définir un ensemble de pratiques et d'activités non didactisées, répertoriées par les répondants, pour proposer ensuite une grille d'analyse, un dispositif d'(auto-)évaluation, visant à l'(auto-) conscientisation de l'impact de l'apprentissage non formel et informel et à l'apprentissage autonome de l'apprenant.

Mots-clés : apprentissage non formel; apprentissage informel; auto-observation; conscientisation; formation linguistique

SAMOOBSERWACJA I ŚWIADOMOŚĆ UCZNI
W KONTEKŚCIE KSZTAŁCENIA POZAFORMALNEGO I NIEFORMALNEGO

Streszczenie

Artykuł skupia się na opisie sfer działań ucznia związanych z uczeniem się pozaformalnym i nieformalnym oraz na sformułowaniu kryteriów (samo)oceny kompetencji językowych i komunikacyjnych nabytych przez uczących się w trakcie takiego właśnie kształcenia. Opierając się na hipotezie dotyczącej sposobów, jakie uczący się stosują w nauce pozaformalnej i nieformalnej, zostały porównane udzielone na pytanie odpowiedzi dwóch różnych grup: pierwsza z nich to uczący się języka francuskiego jako obcego na polskiej uczelni, a druga to francuskojęzyczni studenci przygotowujący się do zawodu nauczyciela. Wyniki badania pozwoliły określić wymienione przez respondentów praktyki i działania, funkcjonujące w ich świadomości jako nieformalne i pozaformalne. Stworzony katalog sytuacji kształcenia obcojęzycznego stał się punktem wyjścia do zaproponowania narzędzia (samo)oceny nabytych umiejętności. Celem jego jest wpłynięcie na (samo)świadomość uczniów związaną z uczeniem się pozaformalnym i nieformalnym.

Słowa kluczowe: nauczanie pozaformalne; nauczanie nieformalne; samoocena; świadomość; kształcenie językowe

LEARNERS' SELF-OBSERVATION AND SELF-CONSCIOUSNESS
IN NON-FORMAL AND INFORMAL LEARNING CONTEXTS

Summary

In this paper, we focus on non-formal and informal learning, and formulate criteria for the (self-)evaluation of the competences acquired by learners during this type of learning. Starting with a hypothesis concerning the means used by learners to learn or improve knowledge already acquired, we compare the answers given to a question submitted to two groups of students, namely, learners of French as a foreign language in Poland, and French-speaking future teachers of FFL. We present the results of this survey in order to define a set of non-formal and informal activities, listed by the participants, in order to propose a grid, i.e. a (self-)evaluation device aimed at assessing the (self-)consciousness of the impact of non-formal and informal learning.

Keywords: non-formal learning; informal learning; self-observation; consciousness; language learning