Les processus cognitifs de résolution de problèmes pour l'apprentissage des langues dans des environnements multimédias

Apprentissage informel et réseaux sociaux

Geoffrey Sockett

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2237>

DOI : 10.4000/rdlc.2237

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Geoffrey Sockett, « Les processus cognitifs de résolution de problèmes pour l'apprentissage des langues dans des environnements multimédias », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 8-1 | 2011, mis en ligne le 25 août 2017, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2237> ; DOI : 10.4000/rdlc.2237

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Les processus cognitifs de résolution de problèmes pour l'apprentissage des langues dans des environnements multimédias

Apprentissage informel et réseaux sociaux

Geoffrey Sockett

1. Introduction

- 1 L'approche actionnelle se situe au cœur de l'enseignement / apprentissage des langues depuis la publication du Cefr en 2001. Il demeure néanmoins des nuances dans la définition de certains aspects d'une tâche d'apprentissage, telles que son orientation vers un point spécifique de la grammaire, ou les types de processus cognitifs nécessaires à la réalisation de la tâche. Cet article porte plus particulièrement sur cette seconde question : les processus cognitifs en question concernent-ils plutôt la résolution de problèmes de langue, ou plutôt la résolution de problèmes du monde réel ? La réponse à cette question peut influencer sur des choix didactiques, notamment dans le domaine multimédia, où l'on trouve tantôt des tâches de résolution de problèmes, tantôt des activités de langue présentées dans un cadre d'une macro-tâche. Dans un contexte d'apprentissage informel, les tâches de résolution de problèmes jouent un rôle indispensable, notamment pour l'utilisation d'interfaces de type web 2.0, comme celles du réseautage social, qui présente des ensembles de problèmes à résoudre pour hiérarchiser des messages et y répondre de manière pertinente.
- 2 Dans cet article, nous développerons en premier lieu le rôle central des processus cognitifs dans l'approche actionnelle, en présentant une catégorisation des différents processus cognitifs qui ressortent de la recherche dans ce domaine. Nous argumenterons ensuite que les applications multimédias du Web 2.0 présentent un contexte favorable à la mise en œuvre de ces processus à une fréquence susceptible d'aboutir à des compétences

transférables. Il peut aussi être intéressant de réfléchir à la manière dont la littérature sur les stratégies d'apprentissage éclaire notre compréhension de l'apprentissage par tâches. Nous présenterons enfin une recherche dans laquelle nous avons interrogé un public d'apprenants d'anglais dans un dispositif de langues pour spécialistes d'autres disciplines (Lansad) quant à leurs activités en anglais sur internet pendant leur temps libre. Cette étude permet notamment de mettre en valeur l'utilisation de processus cognitifs de résolution de problèmes pendant leur utilisation de l'interface de réseautage social Facebook.

2. Définir les processus cognitifs dans une tâche d'apprentissage

- 3 Bien que les perspectives socioconstructivistes sur l'apprentissage actionnel soient amplement décrites dans la littérature anglophone et francophone (Swain et Lapkin, 2001 ; Lantolf, 2000 ; Pekarek Doehler, 2000), l'étude des processus cognitifs nécessaires à la réalisation de la tâche peut également donner des indications sur la manière dont se déroule l'apprentissage sur le plan individuel dans une situation d'apprentissage par tâches. L'approche par tâches est en général considérée comme une méthodologie d'enseignement des langues proche de la réalité de l'utilisation de la langue (Ellis, 2003). Dans notre étude de l'apprentissage informel, il n'y a pas d'enseignement à proprement parler, et nous utilisons donc le terme *tâche d'apprentissage* dans le sens d'une situation nécessitant des actions de résolution de problèmes dans la langue cible susceptibles de promouvoir l'apprentissage de certains aspects de cette langue. En ce sens, cet article se situe dans la perspective de l'acquisition des langues secondes plus que dans celle de la didactique des langues.
- 4 Si les théories des systèmes complexes ont tendance à décrire les aspects psycholinguistiques et sociolinguistiques comme faisant partie d'un même système (Van Geert, 2008 ; Dörnyei, 2009), une analyse de la manière dont les processus cognitifs de résolution de problèmes favorisent l'apprentissage de la langue demeure indispensable pour mieux comprendre les tâches d'apprentissage d'un point de vue psycholinguistique. Un bon point de départ de cette étude serait l'analyse de la définition de la tâche selon Ellis (2003), qui se résume en 6 points :
 1. Une tâche est une activité dont les étapes sont planifiées ;
 2. Elle concerne essentiellement le sens plutôt que la forme de la langue ;
 3. Elle nécessite l'utilisation de la langue telle qu'elle s'emploie dans la vie de tous les jours ;
 4. Elle peut impliquer les quatre compétences, mais débouche souvent sur l'oral ;
 5. Elle engage des processus cognitifs ;
 6. Elle a une issue, un résultat clair
 (Ellis, 2003 : 9-10).
- 5 Si plusieurs de ces éléments (les points 2 à 4 notamment) décrivent aussi les approches communicatives en didactique des langues, le rôle des processus cognitifs nécessaires à l'obtention d'un résultat clair dans la dernière étape de la tâche est peut-être l'élément qui distingue le plus clairement la tâche de l'activité communicative en langues.
- 6 La littérature propose des définitions complémentaires (et parfois contrastées) de ces processus cognitifs. Pour R. Ellis (2003 : 7) "*des processus tels que sélectionner, classer, ordonner, raisonner et évaluer des informations*" sont nécessaires à la réalisation de la tâche,

et ces processus portent sur le sens de la tâche à résoudre, et non sur des choix linguistiques. S'appuyant sur la perspective de Prabhu (1987), Ellis (2003 : 10) mentionne des processus tels que : créer des liens entre différentes informations, déduire des informations nouvelles, évaluer des informations, sélectionner, classer, mettre en séquence et transformer d'une représentation à une autre. Cette approche n'est pas sans rappeler les travaux d'O'Malley et Chamot (1990 : 119-120) sur les stratégies d'apprentissage cognitives et leur utilisation du modèle ACTstar d'Anderson (1983) issu de la psychologie cognitive, qui fait référence à des processus tels que la visualisation, l'organisation, l'inférence, l'élaboration, la déduction et le transfert. Ces auteurs ont tenté de comprendre l'ancrage psychologique des stratégies d'apprentissage des langues, qui étaient à l'époque essentiellement des phénomènes observés en classe et enseignés comme des astuces pour mieux apprendre, sans grande réflexion quant à leur cadre théorique. La réflexion d'O'Malley et Chamot portait sur des stratégies cognitives linguistiques, mais des applications plus larges à des stratégies de résolution de problèmes se trouvent dans la littérature de la science cognitive (Chanquoy, Tricot et Sweller, 2007, par exemple), et il est bien sûr important de tenir compte des arguments de la science cognitive concernant le risque de surcharge cognitive dans toute activité d'apprentissage impliquant la résolution de problèmes. Il est donc nécessaire de veiller à ce que la difficulté cognitive de la tâche ne fasse pas obstacle à la communication.

- 7 Si l'on accepte le lien entre stratégie cognitive et processus mentaux sous-jacents, nous disposons potentiellement d'outils pour analyser ces derniers. En effet, le travail dans les années 1990 sur les stratégies d'apprentissage a mis en lumière un certain nombre de méthodologies, comme le "think aloud" et d'autres protocoles d'autorévélation, susceptibles de permettre l'observation de l'utilisation de ces stratégies, et donc de disposer d'indices sur l'utilisation de processus cognitifs sous-jacents.
- 8 Samuda et Bygate (2008) nous rappellent que si l'activité cognitive est inévitable dans l'utilisation de la langue, elle est souvent liée à des activités d'identification et de résolution de problèmes. Citant Bereiter et Scardamalia (1993), ils considèrent que *"la résolution de problèmes est une activité finalisée dans laquelle le chemin vers l'objectif n'est pas connu à l'avance"* (2008 : 66-67). Ainsi, Samuda et Bygate considèrent que l'objectif de la tâche peut servir à mettre en place un défi permettant de promouvoir le développement de la langue, la résolution de problèmes concernant essentiellement le domaine de la production langagière ; ils évoquent l'utilisation de ressources familières et l'introduction de matériel nouveau, alors qu'Ellis suggère que les processus cognitifs sont mis en œuvre pour la résolution de problèmes du monde réel (choisir, classer, ordonner etc.), qui sont en l'occurrence présentés et négociés en langue étrangère. Citons comme exemples de ces problèmes à résoudre les situations suivantes, souvent utilisés en cours : choisir un lieu de vacances, déterminer l'ordre d'importance de trois informations à mettre dans un journal, trouver le coupable en lisant des témoignages, représenter graphiquement une histoire, mettre des éléments dans différentes catégories.
- 9 En France, Guichon (2006) et Demaizière et Narcy-Combes (2006) adoptent une position intermédiaire, argumentant que si la macro tâche devrait impliquer de tels processus cognitifs de résolution de problèmes, au niveau de la micro tâche, il pourrait n'y avoir que des processus pour favoriser l'utilisation de la langue (Guichon, 2006 : 79-80). Cette position n'est pas sans rappeler celle du Cecrl, qui indique que la réalisation d'une tâche nécessite des stratégies cognitives générales ainsi que des stratégies de communication (2001 : 121-127).

- 10 Il est intéressant de considérer, avec certains théoriciens de la tâche (Prabhu, 1987, notamment), de quelle manière la résolution de problèmes du monde réel dans la langue-cible promeut l'apprentissage de celle-ci. Sur un plan psycholinguistique, un processus comme le classement d'items dans différentes catégories par exemple, peut favoriser la création de liens entre ces items ; des liens sont aussi créés avec nos connaissances du monde réel, ce qui facilite par la suite l'accès à l'item. Il y a ainsi un décloisonnement entre connaissances émanant de l'apprentissage formel et informel, connaissances linguistiques et connaissance du monde, produisant des schémas plus élaborés et facilitant ainsi le rappel.
- 11 Il est possible d'envisager plusieurs facteurs dans le rapport entre le processus cognitif et l'apprentissage de la langue. Premièrement, la tâche à résoudre peut faciliter l'apprentissage *incidentel*, cet apprentissage accessoire ou accidentel qui n'est qu'un effet secondaire d'une autre activité, en favorisant une concentration sur du contenu linguistique pour résoudre le problème. Il serait en effet intéressant d'analyser les liens entre apprentissage *incidentel* et apprentissage implicite (voir Rieder, 2003) dans ce contexte pour approfondir la question de la compatibilité de cette approche avec celle de Skehan (1998) qui centre l'acquisition sur l'acte de remarquer l'écart. Deuxièmement, la tâche est simplement un vecteur de motivation pour une mise en œuvre de la langue dans un contexte porteur de sens. Troisièmement, comme nous venons de le mentionner, ce contexte active des schémas plus complexes dans la mémoire à long terme et favorise ainsi le processus de rappel du contenu appris. Quatrièmement, selon le niveau de l'apprenant et le type de processus mental, une surcharge cognitive de la mémoire à court terme peut inhiber le processus d'apprentissage.
- 12 Il est clair que la réalisation de tâches pour promouvoir l'apprentissage nécessite un temps d'exposition rarement possible dans la salle de classe (Hilton, 2005). Ainsi, il est intéressant de considérer dans quelle mesure l'apprentissage informel par des tâches porteuses de sens dans des environnements multimédias (jeux en ligne, participation à des forums, sites collaboratifs, réseaux sociaux) peut représenter un contexte favorable à l'apprentissage de la langue anglaise en particulier. Cette démarche suppose que le contact avec l'anglais en dehors de la salle de classe soit une réalité pour la plupart des apprenants de cette langue en France aujourd'hui, hypothèse qui est largement confirmée par l'étude décrite ci-dessous, où nous constatons qu'une forte majorité des apprenants non-spécialistes de l'anglais ont une pratique régulière de cette langue en dehors de la salle de cours, et que ces temps d'exposition dépassent souvent le temps consacré à l'apprentissage formel de la langue. En outre, si le Cecrl présente l'apprenant comme un utilisateur de la langue, nous devons considérer que la langue apprise correspond à un besoin immédiat et réel de l'apprenant en dehors de la salle de cours et que son utilisation devient un fait quotidien, et non un objectif lointain.

3. L'apprentissage informel de l'anglais et le web 2.0

- 13 Certaines applications de type Web 2.0, qui permettent non seulement de lire des informations mais de les construire avec d'autres utilisateurs, se caractérisent par des activités de réorganisation, de liaison, de sélection etc., semblables aux processus cognitifs mentionnés par Ellis (2003) et d'autres. Il serait donc intéressant d'explorer dans quelle mesure l'apprentissage informel (Cross, 2006) passant par des tâches porteuses de sens dans des environnements multimédias (jeux en ligne, participation à des forums,

sites collaboratifs, réseaux sociaux) peut constituer un contexte favorable à l'apprentissage de la langue anglaise en particulier.

- 14 Si la définition de l'apprentissage informel proposée par Cross (2006) ne concerne pas en premier lieu l'apprentissage des langues, il serait utile de considérer de quelle manière elle peut être élargie pour permettre de mieux comprendre ce qu'est l'apprentissage informel de l'anglais. Cross affirme que "*l'apprentissage, c'est ce qui nous permet de réussir notre participation à la vie, au travail et aux groupes qui comptent pour nous. L'apprentissage informel, c'est la manière non-officielle, non-programmée et impromptue dont les personnes apprennent à faire leur travail*". Cette définition se situe dans une perspective socioconstructiviste dans ses références à la participation à des groupes, et évoque également l'apprentissage de savoir-faire utiles à l'exécution de tâches liées au travail. Maîtriser certains aspects des outils informatiques, apprendre à enseigner dans l'enseignement supérieur, apprendre à diriger un département ou une UFR dans une université sont autant d'exemples d'activités qui sont souvent appris sur le tas ou de manière informelle avec l'aide informelle d'experts ou de personnes plus expérimentées, et pour lesquelles il n'existe souvent pas de formation formelle ou officielle.
- 15 Dans le domaine de l'apprentissage de l'anglais, des activités telles que l'exposition aux médias anglophones, l'écoute de la musique en langue anglaise, les voyages à bas coût vers les pays anglophones, la participation à des réseaux sociaux en anglais sont autant de phénomènes relativement récents susceptibles de permettre à des locuteurs non natifs de l'anglais de "participer à des groupes qui comptent pour nous", pour reprendre les termes de Cross, autrement dit à des communautés de pratiques de certains types d'anglais oral ou écrit. Pour reprendre les trois termes de "non officiel", "non programmé" et "impromptu", il est d'abord clair que l'apprentissage informel de l'anglais concerne des pratiques qui ne se font pas dans le cadre d'un cours, et qu'il est donc impossible de nommer *activité d'apprentissage informel* toute activité proposée par un enseignant, que ce soit dans un contexte présentiel ou à distance. L'apprentissage informel touche au domaine de la prise de décision, que l'on peut retrouver dans la recherche sur la motivation et sur l'autonomie. Le terme *non-programmé* souligne le fait que même si l'apprentissage suit parfois un ordre prévisible (Voir Pienemann, 2007, par exemple), l'apprentissage informel ne se fait ni selon une progression connue de l'apprenant, ni à des horaires fixes. Enfin le terme *impromptu* rappelle qu'il s'agit d'un apprentissage *incidentel* ou accessoire, dans lequel l'apprenant ne s'est pas fixé le but d'apprendre et n'en est donc pas nécessairement conscient.
- 16 L'étude que nous présentons ici porte donc sur la manière dont des étudiants non spécialistes de l'anglais exécutent des tâches de résolution de problèmes au cours de leur exposition passive ou interactive à l'anglais dans un contexte informel sur internet.
- 17 Dans le cadre d'une étude auprès d'étudiants d'utilisateurs de réseaux sociaux en anglais à l'Université de Strasbourg, nous analysons les processus cognitifs mis en œuvre pour une participation efficace au réseau *Facebook*, et leurs liens avec le développement de compétences dans la langue étrangère.
- 18 Le choix du site de réseautage social *Facebook* ne tient pas seulement à sa popularité : en effet, en 2009, *Facebook* est devenu le deuxième site web le plus fréquenté au monde après *Google*. Le site correspond aussi à d'autres critères intéressants pour la recherche. D'un point de vue identitaire, il s'agit d'un des rares sites où le vrai nom et visage (comme le nom l'indique) de l'utilisateur sont affichés, si la personne le souhaite et en fait la

démarche, contrairement à *Second Life*, ou même à de simples forums par exemple, où l'utilisateur peut choisir d'utiliser un pseudonyme et de ne pas afficher sa photographie. Même si un apprenant qui peut avoir un moindre sentiment de perte de face en interagissant de manière anonyme en langue étrangère, l'utilisation de son identité réelle, signifie potentiellement que des liens d'amitié en dehors du site existent entre un grand nombre d'utilisateurs de *Facebook*, et qu'il ne s'agit pas d'interagir avec des inconnus, ce qui peut influencer des facteurs comme le filtre affectif. Un travail collaboratif sur *Wikipédia* par exemple implique souvent de collaborer avec des inconnus. Comparé à *Twitter*, un site qui permet de lier l'expression à l'action de l'utilisateur par ses fonctionnalités mobiles, *Facebook* est certes moins "dans le feu de l'action", mais nécessite une mise en œuvre constante de processus cognitifs de résolution de problèmes liés à la mixité de sources (des informations qui arrivent en même temps de différents amis et de sites d'information) et à la mixité des statuts (l'utilisateur est à la fois auteur, membre d'un ou plusieurs groupes, lecteur et interlocuteur). Cette complexité de gestion est aussi reflétée dans le grand nombre de fonctionnalités disponibles sur *Facebook*, qui étaient de l'ordre de 15 en 2009. On peut citer par exemple des outils de publication, le "mur" sur lequel on échange des pensées personnelles, des photos, des notes, les cadeaux virtuels, l'espace achat / vente, la mise à jour de son statut, le clavardage synchrone, les groupes et réseaux et bien d'autres encore.

- 19 Plusieurs fonctionnalités de *Facebook* représentent une instanciation de processus cognitifs mentionnés dans la littérature. La possibilité de commenter une photo nécessite des processus de transformation d'une représentation à une autre. La description par écrit d'une expérience ou d'un sentiment, de manière synthétique dans la rubrique statut, ou plus longuement sur son mur représente un autre exemple de ce type de transformation. On retrouve des processus comme classer ou relier des informations dans la gestion des sources multiples et les choix constants dans la hiérarchisation des données pour savoir à qui répondre et dans quel ordre, alors que les fonctions "aimer" et "être fan" reflètent une mise en œuvre simple de processus similaires comme "évaluer" ou "attribuer un statut". *Facebook* apparaît donc comme une interface propice à la mise en œuvre de processus cognitifs, et donc à l'apprentissage comme le suggèrent Alloway (2009) et d'autres.
- 20 Pour les besoins de l'étude, nous avons étudié deux grandes catégories de processus cognitifs. La première catégorie concerne l'attribution d'un statut à des données, en les classant soit par ordre de préférence, soit chronologiquement, soit dans des catégories *oui / non*. Cette catégorie regroupe plusieurs des processus mentionnés par Ellis (2003), notamment : sélectionner, classer, mettre en séquence, ordonner. Il s'agit de voir si les utilisateurs se reconnaissent dans les activités de tri des sources multiples d'informations sur *Facebook* et dans les décisions du type "à qui répondre ?" et "quelle information traiter en premier ?" La deuxième catégorie correspond à la transformation d'informations et comprend les processus suivants : la transformation d'une représentation à une autre, la déduction des informations nouvelles et la création de liens entre différentes informations. Il s'agit ici de voir notamment comment les utilisateurs de *Facebook* commentent les images postées par leurs amis.

4. Projet de recherche

4.1. Méthodologie

- 21 La question de recherche soulevée par cette analyse est la suivante : de quelle manière les processus cognitifs mentionnés ci-dessus sont-ils mis en œuvre par des locuteurs non-natifs dans leurs interactions en anglais sur le site de réseautage social *Facebook* ? Nous avons développé un questionnaire portant sur l'exposition à l'anglais en ligne dans le temps libre d'étudiants inscrits dans des cours Lansad d'anglais. La première page de ce questionnaire comporte des questions par rapport aux cinq compétences du Cefr¹, et révèle notamment l'importance du téléchargement de films et de séries en anglais. Ces éléments ont été présentés au colloque du GERAS en mars 2010 et font l'objet d'une publication (Toffoli & Sockett, 2010). Le questionnaire comporte notamment une section à l'intention des personnes qui indiquent une utilisation régulière de *Facebook* en anglais. L'outil est composé d'affirmations courtes, en anglais, associées à une échelle de Likert sur quatre points pour faciliter l'analyse des données. Il comporte des questions portant sur les activités de tri dans les messages reçus, afin d'analyser les processus de type 'attribuer un statut', ainsi que des questions portant sur le rapport entre texte et image, afin d'analyser les processus de type 'transformation'.

Exemple d'affirmation pour les processus d'attribution de statut : *I decide which messages are important by reading a few words from several different messages.* (Je décide quels messages sont importants en lisant quelques mots de différents messages).

Exemple d'affirmation pour les processus de transformation : *Seeing photos of what my English speaking friends have been doing helps me write messages to them.* (Voir des photos de ce que font mes amis m'aide à leur écrire des messages.)

- 22 Une vérification du bien-fondé de l'opérationnalisation de la question de recherche (validation de contenu) a été réalisée avec un groupe de trois enseignants-chercheurs expérimentés dans le domaine en question, alors que la validation de face du questionnaire a pris la forme d'une phase-test au cours de laquelle une vingtaine d'étudiants ont répondu au questionnaire: les questions trouvées ambiguës ont ainsi été reformulées. L'administration du questionnaire a eu lieu pendant un cours d'anglais en autonomie guidée en centre de ressources et a concerné 225 étudiants, inscrits en licence de sociologie, d'histoire, ou d'arts. Les groupes d'étudiants choisis pour participer à l'enquête justifiaient d'un niveau minimal de B1 selon l'échelle du Cefr. Ce choix reflète l'adéquation entre les descripteurs de ce niveau du Cefr et les tâches couramment réalisées sur *Facebook*, ainsi que la prise en compte d'un risque de surcharge cognitive chez les apprenants de niveau A1 /A2 s'ils devaient effectuer des activités de ce type.

4.2. Résultats

- 23 Un premier résultat de l'enquête souligne la fréquence d'utilisation de *Facebook* par des apprenants non-spécialistes de l'anglais. La figure 1 ci-dessous indique le nombre

d'utilisateurs de différents outils d'expression écrite en ligne sur l'échantillon de 225 étudiants.

Figure 1 – Outils d'expression écrite : nombre d'utilisateurs.

- 24 Parmi les interfaces disponibles pour les apprenants, le réseautage social est de loin le plus utilisé, en effet près de 40 personnes indiquent écrire en anglais dans ces réseaux au moins une fois par semaine, et 30 autres au moins une fois par mois, ce qui représente au total 30 % des personnes interrogées. Parmi les autres supports d'expression écrite (forums, messagerie instantanée, mondes virtuels, courriel, écriture d'un blog en anglais ou écriture de commentaires sur le blog de quelqu'un d'autre), aucun ne dépasse 20 utilisateurs fréquents. Nous avons obtenu en tout 67 réponses à la section de l'enquête concernant l'utilisation de *Facebook* en anglais.

Figure 2 – Processus cognitif : attribuer un statut. Nombre d'utilisateurs.

- 25 Pour les deux groupes de processus cognitifs analysés dans cette étude, ceux qui concernent l'évaluation, le classement ou l'attribution d'un statut (figure 2) et ceux qui concernent la transformation d'une représentation à une autre (figure 3), nous obtenons des résultats positifs concernant le nombre d'utilisateurs de *Facebook* en anglais qui affirment utiliser des stratégies qui nécessitent la mise en œuvre de ces processus cognitifs. En effet dans les deux cas, moins de 10 personnes sur 67 indiquent qu'ils n'utilisent jamais ces stratégies.

Figure 3 – Processus cognitif : transformer. Nombre d'utilisateurs.

- 26 Ces résultats suggèrent donc que l'utilisation de l'interface de *Facebook* par des locuteurs non-natifs nécessite souvent la mise en œuvre d'un certain nombre des processus mentaux issus de la définition d'Ellis (2003).

4.3. Discussion

- 27 L'approche actionnelle nous encourage à considérer l'apprenant de langues comme un utilisateur de la langue en cours d'acquisition, et cette étude fait apparaître ce statut d'utilisateur de la langue, pour la majorité du public Lansad par leur contact régulier avec l'anglais dans leur temps libre. En effet seuls 6 de 222 questionnaires remplis n'indiquent aucun contact informel avec l'anglais. Si une majorité des personnes interrogées mentionnait des activités d'interaction écrite, le réseautage social se démarque comme étant l'activité la plus fréquente de cette catégorie, et d'ailleurs la seule où le nombre d'utilisateurs réguliers dépasse le nombre d'utilisateurs occasionnels.
- 28 Sur la question de la place des processus cognitifs de résolution de problèmes, il semblerait que les différentes fonctionnalités de *Facebook* soient en effet propices à la mise en œuvre des deux catégories de processus abordés dans le cadre de l'étude, et que des processus tels que l'attribution d'un statut et la transformation sont observables dans les stratégies de gestion de l'interface mises en œuvre par ses utilisateurs. Le temps d'exposition à l'anglais sur *Facebook*, le décroisement des savoirs linguistiques et des savoirs du monde réel par l'exécution de tâches en langue cible, et la motivation dans l'interaction avec des personnes connues sont autant de facteurs qui indiquent qu'un apprentissage *incidentel* de l'anglais peut avoir lieu dans ce contexte informel. Une vérification de cette hypothèse représenterait donc une suite importante de cette étude et pourrait prendre la forme de l'analyse de productions d'apprenants fortement exposés à l'anglais dans des contextes informels.

5. Conclusion

- 29 Cette étude représente une première tentative de décrire des processus cognitifs susceptibles de favoriser l'acquisition de l'anglais dans le cadre de l'utilisation informelle d'un réseau social par des locuteurs non natifs. La méthodologie mise en œuvre, celle du

questionnaire de grande envergure, permet d'obtenir un instantané de l'utilisation de ces interfaces par un grand nombre d'apprenants, et à ce titre, permet de mieux orienter des recherches futures.

- 30 Ces premiers résultats sont bien sûr insuffisants pour tirer des conclusions définitives sur le rôle des processus cognitifs de résolution de problèmes dans l'apprentissage de l'anglais. En effet, les méthodologies prônées par la recherche sur les systèmes dynamiques complexes, dont l'apprentissage informel est un bon exemple, concernent l'étude longitudinale d'individus et non des études quantitatives de l'état des pratiques à un instant T, qui ne permettent pas d'établir la causalité de la compétence langagière par rapport à l'implication dans le réseautage social. Il serait donc intéressant d'envisager une étude longitudinale de plusieurs utilisateurs réguliers des réseaux sociaux afin d'observer l'évolution de leurs usages des interfaces et de leurs compétences langagières dans ce cadre.
- 31 Sur le plan pédagogique, cette étude appelle clairement à une meilleure prise en compte des pratiques informelles des apprenants par les enseignants de langue qui assurent la partie formelle de leur apprentissage. Valoriser ces pratiques dans le cadre des cours d'anglais sans porter atteinte à la vie privée des apprenants représente un défi à relever. En effet, si notre définition de ce qu'est un texte doit être modifiée pour tenir compte du caractère personnel des écrits lus et produits par des apprenants aujourd'hui dans un contexte informel, la nature personnelle et privée de ces écrits peut potentiellement les rendre inadaptés à une exploitation dans le cadre d'un cours. Encore une fois, le grand nombre de fonctionnalités différentes de *Facebook* offre peut-être des solutions à ce problème dans l'existence des groupes portant sur des thèmes d'intérêt commun, sur certains aspects de la culture anglophone par exemple, où le dialogue est moins personnel et plus adapté à une exploitation commune, tout en étayant des compétences transférables au domaine privé.
- 32 L'étude encourage donc une réévaluation du concept de centration sur l'apprenant, de sa place dans la prise de décision quant aux activités pratiquées en cours, et conduit ainsi à une réflexion sur la conception de tâches d'apprentissage qui ressemblent davantage à des activités déjà pratiquées par ces apprenants-utilisateurs de la langue anglaise.

BIBLIOGRAPHIE

- Alloway, T. P. (2010). *Improving Working Memory*. London : Sage Press.
- Anderson, J. R. (1983). *The Architecture of Cognition* Cambridge MA : HUP.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: an inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago et La Salle Illinois : Open Court.
- Chanquoy, L., Tricot, A. & Sweller, J. (2007). *La charge cognitive : théorie et applications*. Paris : Armand Colin.
- Cross, J. (2006). *Informal Learning*. San Francisco : Pfeiffer.

- Demaizière, F. & Narcy-Combes, J.-P. (2005). "Méthodologie de la recherche didactique, nativisation, tâches et TIC". *ALSIC* vol 8, n° 1.
- Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford : OUP.
- Ellis, R. (2003). *Task based language learning and teaching*: Oxford, OUP.
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE, Méthodologie de conception multimédia*, Paris, Ophrys.
- Hilton, H. (2005). "Théories d'apprentissage en didactique des langues" dans *Les langues modernes* 3/2005, 12-15.
- Lantolf, J. (2000). "Second language learning as a mediated process", dans *Language teaching*, n° 33 : 79-96.
- O'Malley, M. & Chamot, A. U (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, CUP.
- Pekarek Doehler, S. (2000). "Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives", *Aile* n° 12. <http://aile.revues.org/934>
- Pienemann, M. (2007). "Processability Theory". In VanPatten, B., et Williams, J. *Theories in Second Language Acquisition*. Mahwah NJ. : Laurence Erlbaum Associates.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford : Oxford University Press.
- Rieder, A. (2003). "Implicit and explicit learning in incidental vocabulary acquisition". *Views: Vienna English working papers* Vol 12 n° 2.
- Samuda, V. & Bygate, M. (2008). *Tasks in second language learning*, Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford : Oxford University Press.
- Swain, M & Lapkin, S. (2001). "Focus on form through collaborative dialogue: exploring the task effects". In Bygate, M., Skehan, P. et Swain, M (eds) *Researching pedagogical tasks: second language learning, teaching and testing*. Harlow : Pearson Education. 99-118.
- 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.
- Van Geert, P. (2008). "The dynamic systems approach in the study of L1 and L2 acquisition: an introduction". *Modern language journal* 92: 2, 179-199.

Sites Internet

Facebook: <https://www.facebook.com/>

Second Life: <http://secondlife.com/>.

Twitter: <https://twitter.com/>.

Wikipedia: <https://www.wikipedia.org/>.

NOTES

1. Expression écrite, compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral, expression orale en continu, interaction orale.

RÉSUMÉS

Même si l'approche actionnelle est largement acceptée dans la didactique des langues à l'échelle européenne, des différences demeurent quant à la définition de la tâche d'apprentissage, notamment en ce qui concerne la place des processus cognitifs. Dans cette étude, nous analysons les différentes perspectives sur cette question dans la littérature, avant de rendre compte d'une enquête menée auprès d'apprenants d'anglais sur leur recours aux processus cognitifs de résolution de problèmes dans leur utilisation informelle du site internet de réseautage social Facebook en anglais. Les résultats de l'enquête révèlent une utilisation fréquente de stratégies qui indiquent la mise en œuvre de processus cognitifs tels que l'attribution d'un statut ou la transformation d'informations.

Although task based approaches are broadly accepted in the field of language learning and teaching across Europe, differences remain as to the definition of learning tasks and more particularly the role of cognitive processes. In this study, different perspectives from the literature are compared and a questionnaire is analysed concerning the use of cognitive processes for problem solving by non-native users of English in their free time on the social networking site Facebook when interacting in English. The results suggest a frequent use of strategies which indicate the use of cognitive processes such as attributing a status and transforming information.

INDEX

Mots-clés : tâche d'apprentissage, processus cognitifs, résolution de problèmes, environnements multimédia, apprentissage informel, web 2.0, approche actionnelle

Keywords : learning task, cognitive processes, problem solving, multimedia learning environments, informal learning, web 2.0, task based approaches

AUTEUR

GEOFFREY SOCKETT

Geoffrey Sockett est maître de conférences en didactique des langues au département de linguistique appliquée et de didactique des langues de l'Université de Strasbourg. Membre du groupe didactique des langues de l'UR 1339, il s'intéresse particulièrement aux applications des TICE pour l'apprentissage des langues et à l'apprentissage de l'anglais dans des contextes informels.

Courriel : gsockett[at]unistra.fr

Adresse : Université de Strasbourg, 22 rue René Descartes, 67084 Strasbourg cedex