

ATELIER GR NUMÉRIQUE, ARDAA

Pratiques informelles de l'anglais : une écologie d'usages émergents sur le continuum des années de collège

Laurent Perrot, Laboratoire EDA, Université de Strasbourg

Introduction

Dans la société cognitive interconnectée via le numérique qui est la nôtre, apprendre tout au long de la vie est actuellement au cœur des enjeux. En ce qui concerne les langues vivantes, la salle de classe et le professeur de langue ont constitué pendant longtemps les lieux et les moyens privilégiés, sinon quasi-exclusifs, accessibles aux apprenants pour développer leur compétence à communiquer en langue étrangère. Ce n'est désormais plus le cas des apprenants d'anglais au collège (âgés de 10 à 15 ans) qui font l'objet de cette recherche. En effet, une exposition massive, multimodale, consciente ou non (Kuppens, 2010 ; Kusyk, 2012 ; Sockett 2014), à la langue anglaise en dehors du cours de collège constitue désormais le quotidien des jeunes adolescents dont nous proposons d'étudier les nouvelles façons d'apprendre. Cet article présente quelques résultats issus de notre travail de thèse mené auprès de 482 collégiens scolarisés dans un collège international à Strasbourg de la 6^{ème} à la 3^{ème}. Ceux-ci permettront au lecteur de mieux saisir de quelles façons le jeune adolescent collégien en France développe ses usages personnels de l'anglais et s'approprie la langue selon des trajectoires qui lui sont personnelles sur un continuum formel-non-formel-informel aux frontières fluctuantes et poreuses.

1. Cadrage épistémologique

L'écologie technologisée dans laquelle évoluent actuellement les pré-adolescents et les adolescents permet à ceux-ci de visionner à l'envi des séries en langue anglaise en Version Originale (VO) ou Version Originale Sous-Titrée (VOST) avec leurs parents, seuls ou avec leurs amis, écouter de la musique sur leur téléphone portable connecté à Internet, ou encore regarder les clips vidéo de leurs artistes, blogueurs/vlogueurs de prédilection. Ils peuvent aussi choisir de consulter des tutoriels vidéo ou toute forme de texte en ligne en rapport avec des

sujets de leurs choix et pour lesquels ils peuvent éventuellement nourrir un vif intérêt. Du point de vue des enseignements/apprentissages, ces exemples (la liste est bien-sûr non-exhaustive) constituent un étoffement exponentiel et multimodal de l'exposition à la langue cible en réception, mais aussi en situations de production et interaction, à l'oral comme à l'écrit.

Cette recherche s'inscrit dans la lignée de recherches débutées en France auprès d'un public universitaire sur l'Apprentissage Informel de l'Anglais en Ligne (AIAL) par Toffoli et Sockett (2010, 2014), Sockett et Toffoli (2012), puis poursuivies par Sockett et Kusyk (2015), Toffoli et Perrot (2017). Ce champ de recherche émergent interroge d'autres champs afférents tels l'Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies (ALMT), les théories de la motivation et/ou de l'autonomie de l'apprenant et ce, au filtre d'une théorie globale de la complexité appliquée au domaine de la Recherche en Acquisition des Langues (RAL). Les particularités développementales propres à cette période de vie que traverse le jeune adolescent au niveau de son développement cognitif, socio-affectif et conatif nous ont incité à mener notre étude de ces phénomènes selon une approche holistique de l'utilisateur-apprenant en nous appuyant sur la théorie des systèmes dynamiques et complexes appliquée à la recherche en RAL (Larsen-Freeman & Cameron, 2008), ainsi que la théorie de l'autodétermination (TAD) de Deci et Ryan (1985a, 1985b, 2000).

Dans une perspective cognitiviste s'appuyant sur une théorie de l'acquisition de la langue fondée sur l'usage (*usage-based language learning*, - Bybee, 2010 ; Tomasello, 2000, 2003, 2009), ces usages renouvellent donc des questionnements anciens sur la façon dont l'*Input* peut devenir ou non *Intake* (Schmidt, 1993) et contribuer au développement langagier en L2. Ces pratiques remettent sur le devant de la scène l'importance du rôle de l'*Input* (Krashen, 1985) dans les processus d'apprentissage et d'acquisition. Dans le même temps, cet utilisateur de la langue en milieu informel reste un « élève » qui se rend en cours d'anglais deux à trois fois par semaine, selon les mêmes modalités temporelles et géographiques inchangées d'une alternance collège/domicile, temps scolaire/temps libre au fil d'une semaine bien réglée par l'institution scolaire française. Cette écologie nouvelle d'usage/apprentissage de la langue anglaise pour cet usager/apprenant/élève recouvre donc une réalité complexe et fluctuante qui induit une nécessaire réflexion d'ordre didactique sur les façons dont le milieu formel peut s'en emparer afin de rénover et réenchanter ses pratiques d'enseignement (Thorne & Reinhardt, 2008 ; Thorne, 2015 ; Dressman, Lee et Perrot, 2023).

2. Méthodologie

La méthode d'enquête utilisée s'est appuyée sur des travaux précédemment menés par Toffoli et Sockett (2010) au niveau universitaire, en adaptant la méthodologie à la spécificité de notre population d'étude. Notre étude exploratoire a été menée selon une méthode mixte, à la fois quantitative par des questionnaires en ligne (n = 482), et qualitative au fil d'entretiens semi-guidés, menés en présentiel au sein de l'établissement auprès de 48 collégiens sélectionnés après un profilage issu d'une analyse qualitative des réponses aux questionnaires.

Du fait de sa nature exploratoire au niveau du collège, notre première question de recherche dans le cadre de notre travail doctoral visait à cartographier les pratiques informelles des collégiens de notre étude. C'est celle que nous traitons pour cet article et que nous formulons ainsi : Quelles sont les pratiques informelles des élèves du collège où s'effectue notre recherche ?

Pour y répondre, et en nous appuyant sur des pratiques informelles déjà repérées dans la littérature, nous avons construit notre questionnaire autour des verbes d'actions suivants : Communiquer-Faire-Regarder-Lire-Écouter-Écrire et Jouer. Pour chacune de ces questions des sous-questions du type : « avec qui ? », « pourquoi ? », « comment ? » et « à quelle fréquence ? » ont aussi été posées.

Nous ne pouvons présenter dans le présent article l'intégralité des résultats liés à cette première question de recherche et nous sélectionnerons ainsi quelques questions afin de fournir au lecteur un panorama des pratiques. Cela nous permettra de faire émerger quelques tendances d'usages qui nous semblent importantes afin de mieux cerner la réalité écologique dans laquelle ceux-ci sont ancrés.

3. Résultats

3.1 Communiquer en anglais

Nous avons demandé aux élèves s'il y avait, dans leur famille ou dans leur entourage, une ou plusieurs personnes avec qui ils communiquent en anglais. Nous constatons (cf. tableau 1 en annexe), que peu de sujets déclarent communiquer en anglais en dehors du collège, mais qu'il y en a quand même, en moyenne, à peu près un tiers par niveau. Les élèves déclarant le plus communiquer en anglais en dehors du collège sont ceux de 3^{ème} avec un taux de presque 40%. Nous constatons ainsi une légère hausse (non significative) de la proportion entre la 6^{ème} et la 3^{ème}.

Les changements sont plus significatifs sur un plan qualitatif. En effet, un codage des réponses textuelles à la question qui leur demande de préciser « avec qui ? » permet d'affiner l'analyse et de dégager quatre catégories de personnes avec lesquelles les sujets ayant répondu

positivement sont susceptibles d'interagir en anglais (cf. tableau 2 en annexe) : le cercle familial proche (parents, grands-parents, frères et sœurs), le cercle familial plus éloigné (oncles, tantes, cousins, cousines), les amis, et une catégorie autre pour des cas où le sujet répond à côté de la question (professeur d'anglais par exemple).

Sur le continuum des années de collège, c'est la part dédiée aux amis qui augmente significativement depuis la 6^{ème} (14,3%) jusqu'à la 3^{ème} (37,90%), avec un pic à 48,8% en 4^{ème}. Cette tendance illustre la redistribution des attachements à cette période de vie (Bowlby, 1978, 1982). Certains élèves communiquent avec leurs amis sur les réseaux sociaux ou via leurs jeux vidéos. À partir de la 3^{ème}, certains de ces amis sont par ailleurs « virtuels », et c'est dans l'espace dématérialisé des réseaux sociaux que les sujets communiquent avec eux. Le répondant 65 en 3^{ème} parle, par exemple, de ces « amis virtuels qui vivent à l'étranger » et le répondant 15 parle de personnes « sur les réseaux sociaux ». Cet aspect lié aux attachements nous semble important car il met au jour un aspect particulier des pratiques informelles en ligne propres aux collégiens. En effet, chez des sujets plus âgés, celles-ci ont été définies par Sockett (2014) en tant que sous-produits d'une intention de communiquer chez les étudiants qui ont fait l'objet de ses recherches conjointes avec Toffoli.

3.2 Faire des choses en anglais

Nous avons ensuite demandé aux sujets s'ils « faisaient des choses en anglais, en dehors du collège, qui ne sont pas des cours ». Nous avons choisi de formuler cette question de façon ouverte (« faire des choses »), tout en employant à dessein un verbe d'action, afin de ne pas orienter les réponses des élèves, l'objectif étant d'observer ce qui émerge de leur discours de prime abord, avant d'entrer dans des questions plus dirigées autour de verbes exprimant une activité associée à la réception ou la production/interaction langagière.

À cette question, nous observons, malgré le nombre de répondants différent pour chaque niveau (cf. tableau 3 en annexe), une progression des réponses positives au fur et à mesure que l'on avance dans les classes, avec un net bond à partir de la 4^{ème}, ce qui témoigne d'une augmentation des activités informelles de la 6^{ème} à la 3^{ème}.

Une analyse de contenu qui reprend les verbes d'action autour desquels s'articulent notre questionnaire permet de montrer que les deux activités de réception orale (« Écouter » et « Regarder ») ou associant oral et écrit (« Regarder », si des sous-titres sont utilisés) se placent aux premiers rangs (cf. tableau 4 en annexe) pour les 6^{èmes}, 5^{èmes} et 4^{èmes}.

« Regarder » des contenus en anglais est une activité majoritairement effectuée par tous les niveaux, y compris chez les 3^{èmes}. Elle fait cependant un bond spectaculaire à partir de la 4^{ème} comparé à la 6^{ème} et à la 5^{ème}.

L'activité « Écouter » se positionne en deuxième place pour les 6^{ème}, 5^{ème} et 4^{ème}. En revanche, elle est supplantée par « Lire » chez les 3^{èmes}.

L'activité de réception écrite « Lire » est celle qui présente le plus de fluctuations d'un niveau à l'autre. Les 6^{èmes}, 5^{èmes} et 4^{èmes} semblent lui accorder peu d'espace dans leurs activités de loisir, même si les 5^{èmes} la placent en troisième position.

Les activités de production / interaction (« Parler » et « Écrire ») présentent souvent un des taux les moins importants. Nous observons cependant quelques petites différences. Les 6^{èmes}-5^{èmes} semblent avoir plus d'activités en lien avec « Écrire » qu'avec « Parler », alors que la tendance s'inverse pour les 4^{èmes}-3^{èmes}, ces derniers semblant plus parler en anglais qu'écrire.

Les répondants mentionnent également l'activité « Jouer » en anglais comme une activité à part entière. Celle-ci est placée en quatrième position chez les 6^{èmes}-5^{èmes}, tandis qu'elle remonte au troisième rang chez les 4^{èmes}-3^{èmes}.

La catégorie « Autre » recouvre des activités où les réponses sont plus élaborées. Ces dernières montrent que les activités pratiquées ne peuvent se résumer exclusivement à un verbe d'action. Ainsi, certains sujets semblent vouloir pratiquer l'anglais pour s'améliorer langagièrement. Le répondant 2, en 4^{ème}, déclare : « Parfois je m'imagine des dialogues en *Anglais et je les *dit à voix haute ». Plusieurs répondants, à partir de la 4^{ème}, manifestent la nécessité de parler anglais dans notre monde contemporain : « pour communiquer avec d'autres personnes qui ne parlent pas *Anglais nous sommes obligés de tous communiquer *au *Anglais » (répondant 66, en 4^{ème}). Un autre exemple est à trouver chez ce jeune *gamer* : « Je lis beaucoup de manga coréens mais vu que pour la plupart ils ne sont produits *que en *Anglais je suis forcé de m'y mettre, je parle à des amis anglophones sur *plusieurs plateformes de discussions par rapport à des *jeux-vidéos ou alors je joue avec eux » (répondant 22). Ce phénomène se manifeste au quotidien, dans les activités sportives, par exemple : « *a mon entraînement de basket nous utilisons un vocabulaire en anglais » (répondant 104, en 3^{ème}). Ou bien dans le cercle amical : « J'ai des amis qui *parlent pas très bien le français donc je parle avec eux en anglais » (répondant 129, en 3^{ème}). L'omniprésence de l'anglais dans le quotidien des élèves de 4^{ème}-3^{ème} amène certains à s'auto-expliciter un processus d'apprentissage : « Lorsque je joue aux jeux *vidéos, parfois il me faut parler *Anglais alors je le *fait et sans m'en rendre vraiment compte je retiens quelques mots *voir la plupart » (répondant 2, en 4^{ème}).

Nous avons également classé dans la catégorie « Autre » un phénomène particulièrement présent en 4^{ème} mais que nous retrouvons aussi dans une moindre mesure dans les autres niveaux : l'activité de « Chanter » en anglais, verbe d'action que nous n'avions pas anticipé dans notre méthodologie et qui semble prendre une place importante dans les activités de loisir des élèves de collège. Il s'agit ainsi pour certains répondants d'imaginer « des musiques *Anglaises avec une mélodie connue mais des paroles *Anglaises que j'imagine » (ID du répondant 2, en 4^{ème}), de faire « des karaokés en *Anglais » (répondant 6, en 4^{ème}) ou tout simplement d'écouter « des musiques en *Anglais et [de] chante[r] avec » (répondant 35, 4^{ème}). Apparaît dans ces réponses une grande diversité de pratiques, celles-ci étant à l'image de parcours d'usages propres au vécu de chaque individu.

3.3 Regarder des choses en anglais

Si nous prenons pour point d'appui l'activité « Regarder » qui est l'activité principale déclarée par les répondants à la question générale « Est-ce que tu fais des choses en anglais ? », les réponses à la question directe et spécifique « Est-ce que tu regardes des choses en anglais en dehors des cours ? » montrent des taux de pratiques très élevés. Dès la 6^{ème}, la moitié de l'échantillon total (51 sur 104 répondants) déclare visionner des vidéos en anglais (cf. tableau 5 en annexe). Cette activité augmente progressivement dans les niveaux supérieurs avec une hausse significative et des pourcentages de pratique à plus de 80% en 4^{ème} et 3^{ème} (cf. figure 2 en annexe).

Les réponses à la sous-question « pourquoi regardes-tu ces vidéos en anglais » font apparaître trois catégories qui sont aussi présentes pour les autres activités telles « écouter », « écrire », « lire », « jouer », etc. : les activités menées par goût et par plaisir, à des fins de loisir ; les activités tournées vers les apprentissages ; et les activités menées par contrainte écologique.

Nos résultats (cf. tableau 5 et figure 2 en annexe) montrent que le plaisir et l'intérêt sont les premiers moteurs du choix de la langue de visionnage, mais qu'ils sont suivis d'assez près par une volonté affirmée d'apprentissage, ainsi que par les contraintes écologiques.

L'intérêt pour la langue est fortement affirmé (« *c la *meilleur langue qui puisse exister », répondant 72, 4^{ème}), notamment par l'intermédiaire du verbe « aimer », mais aussi pour le plaisir à écouter « les *vrais voix » (répondant 59, 6^{ème}) en version originale (VO). Un très grand nombre d'élèves avance cet argument pour justifier le visionnage en VO, considérant que les voix originales sont meilleures que le doublage en français.

Un fort intérêt, tant pour les contenus que pour la langue, est relevé dans les verbatims : « pour *apprendre des nouveaux mots en anglais et *parceque le *jouer [joueur] de fornite que je regarde il est trop fort » (répondant 99, 5^{ème}). Un lien entre le plaisir et la possibilité d'apprentissages « en route » est ainsi très présent, comme si les deux notions ne s'opposaient pas dans l'esprit des répondants (« Car je préfère écouter les séries et films en VO, en plus ça m'aide à mieux parler et à avoir une meilleure prononciation », répondant 15, 4^{ème}).

La thématique « contrainte écologique » montre que la plus grande disponibilité de contenus désirables amène les élèves à regarder en VO. Le fait que parfois les sous-titres soient disponibles seulement en anglais ne semble pas les rebuter (« Les vidéos YouTube ne sont pas *traduis (sans compter les sous-titres) et les séries ne sont *traduis que bien après la sortie, et je n'ai pas envie d'attendre », répondant 19, 4^{ème}). Des pressions parentales externes et des hasards de circonstances (comme la sœur qui passe son Bac et avec qui on regarde des vidéos) peuvent aussi intervenir, confirmant l'importance du contexte dans le domaine des pratiques informelles de l'anglais. De plus, l'anglais est perçu comme une langue de communication internationale et il est donc utile de la maîtriser pour l'avenir.

La catégorie « Autre » semble faire émerger une autre thématique : le niveau d'anglais perçu par le sujet. Ainsi, « parce que *je ai *deja fait de l'anglais » (répondant 78, 6^{ème}) peut jouer le rôle d'un attracteur vers tel ou tel type de sous-titrage.

Nous ne pouvons développer plus avant, dans le cadre de cet article, la façon dont des paramètres de contrôles tels que l'intérêt, le plaisir, la volonté d'apprendre, le niveau de compétence perçu entrent en interactions complexes et dynamiques au fur et à mesure que les utilisateurs-apprenants construisent leur parcours à la fois en classe et en dehors de celle-ci. Nous espérons néanmoins avoir pu démontrer que, du fait de l'importance que ces activités informelles prennent dans la vie personnelle des collégiens français, elles ne peuvent être ignorées dans le cadre d'une réflexion didactique qui ambitionne de resserrer les liens entre les professeurs et leurs élèves en classe d'anglais.

Conclusion ouverte

Il nous semble que ces usages informels de l'anglais sont à appréhender comme des pratiques sociales émergentes qui interrogent les normes instituées d'accès au savoir et à la production de connaissances, tant à la maison qu'à l'école. Elles délimitent donc aussi certainement de nouvelles frontières, aux espaces jusqu'ici majoritairement dédiés soit plutôt à l'enseignement, soit plutôt aux (auto-)apprentissage de façon dynamique et imprévisible selon les sujets. Ces premiers résultats issus de notre recherche mettent en effet au premier plan la

notion de plaisir à pratiquer la langue à des fins de loisir, notion centrale à la mise en activité cognitive par le biais d'une systémique motivationnelle intrinsèque. Des analyses qualitatives plus poussées effectuées au fil de notre étude tendent en effet à prouver que les pratiques informelles de l'anglais par les collégiens, si elles sont (comme pour leurs homologues plus âgés en milieu universitaire) le sous-produit d'une intention de communiquer, sont aussi reliées à d'autres systémiques relevant des apprentissages incidents propres à cette période de la vie, telle la redistribution des attachements vers les cercles amicaux qui participe à la construction identitaire du jeune adolescent évoluant dans un environnement dans lequel l'anglais a désormais le statut d'une « lingua franca ». Ces premiers résultats nous amènent à penser que c'est bel et bien l'individu dans toute sa complexité, et non pas seulement l'élève au sens strict, qu'une didactique de l'anglais véritablement porteuse de sens et de plaisir à communiquer et à apprendre se doit de prendre en considération de façon informée.

Références bibliographiques

- Bowlby, J. (1978). *Attachement et perte* (vol. 1) : *L'attachement*. Paris : PUF.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment* (2nd ed.). New York : Basic Books.
- Bybee, J. (2008). Usage-Based Grammar and Second Language Acquisition. Dans P. Robinson & N. C. Ellis (Éds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York, London : Routledge, 216-236.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985a). *Intrinsic Motivation and Self-determination in human Behavior*. New York : Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985b). The General Causality Orientations Scale: Self-determination in Personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 1(4), 227-268. doi: 10.1207/s15327965plill04_01
- Dressman, M., Lee, J. S. & Perrot, L. (2023). *English Language Learning in the Digital Age: Learner-Driven Strategies for Adolescents and Young Adults*. Oxford : John Wiley & Sons.
- Kuppens, A. H. (2010). Incidental foreign Language Acquisition from Media Exposure. *Learning, Media and Technology*, 35 (1), 65-85.
- Kusyik, M. (2012). *L'acquisition incidente de l'anglais à travers le visionnement de séries américaines : une analyse quantitative*. Mémoire de master, Université de Strasbourg, Strasbourg, France.
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Schmidt, R. (1993). Awareness and Second Language Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226. <https://doi.org/10.1017/S0267190500002476>
- Sockett, G. (2014). *The Online Informal Learning of English*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

- Sockett, G. & Kusyk, M. (2015). Online Informal Learning of English: Frequency Effects in the Uptake of Chunks of Language from Participation in Web-Based Activities. Dans T. Cadierno & S. Eskildsen (Eds.), *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning*. Berlin : De Gruyter Mouton, 153-177.
- Thorne, S. L. (2015). Rewilding Situated and Usage-Based Approaches to Second Language Development and Research. *Presentation at Thinking, Doing, Learning: Usage-based Perspectives on Second Language Learning*, Groningen, Netherlands.
- Thorne, S.L. & Reinhardt, J. (2008). "Bridging Activities," New Media Literacies, and Advanced Foreign Language Proficiency, *CALICO Journal*, 25 (3), 558-572.
- Tomasello, M. (2000). First Steps toward a Usage-Based Theory of Language Acquisition. *Cognitive Linguistics*, 11 (1-2), 61-82.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. London, UK: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2009). The Usage-Based Theory of Language Acquisition. Dans E. L. Bavin (Ed.),
- Toffoli, D. & Sockett, G. (2010). How non-specialist Students of English practice Informal Learning using web 2.0 Tools. *ASp, la revue du GERAS*, 58, 125-144.
- Toffoli, D. & Sockett, G. (2014). English Language Music: Does it help with Learning? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, 33 (2), 192-209.
- Toffoli, D. & Perrot, L. (2017). 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. Dans M. Cappellini, T. Lewis A. & Rivens- Mompean (dirs.), *Learner Autonomy and Web 2.0*, Sheffield: Equinox, Advances in CALL Research and Practice, 198-228.

Annexes

Tableau 1 : Nombre de réponses par niveau à la question « Communiquer » (n = 482)

	Sixième (n = 104)		Cinquième (n = 107)		Quatrième (n = 125)		Troisième (n = 146)	
Oui	28	26,90%	37	34,60%	43	34,40%	58	39,70%
Non	76	73,10%	70	65,40%	82	65,60%	88	60,30%

Tableau 2 : Nombre de réponses par niveau à la question « Avec qui ? » (n = 166)

	Sixième (n = 28)		Cinquième (n = 37)		Quatrième (n = 43)		Troisième (n = 58)	
Cercle familial proche	19	67,90%	25	67,60%	18	41,90%	28	48,30%
Cercle familial éloigné	9	32,10%	15	40,50%	10	23,30%	19	32,80%
Amis	4	14,3%	4	10,80%	21	48,80%	22	37,90%
Autre	1	3,60%	0	0%	1	2,30%	5	8,60%

Tableau 3 : Nombre de réponses par niveau à la question « Faire des choses » (n = 482)

	Sixième (n = 104)		Cinquième (n = 107)		Quatrième (n = 125)		Troisième (n = 146)	
Oui	32	30,80%	45	42,10%	79	63,20%	96	65,80%
Non	72	69,20%	62	57,90%	46	36,80%	50	34,20%

Tableau 4 : Nombre de réponses par niveau à la question « Si oui, quoi ? » (n = 251)

	Sixième (n = 32)	Cinquième (n = 44)	Quatrième (n = 79)	Troisième (n = 96)
Regarder	11	24	51	69
Écouter	9	12	33	21
Écrire	7	6	10	12
Lire	5	7	13	32
Parler	5	3	16	16
Jouer	6	6	25	21
Autre	6	5	12	19

Tableau 5 : Nombre de réponses par niveau à la question « Regarder » (n = 482)

	Sixième (n = 104)	Cinquième (n = 107)	Quatrième (n = 125)	Troisième (n = 146)
Oui	51	66	104	118
Non	53	41	21	28

Tableau 6 : Nombre de réponses par niveau à la question « Pourquoi regarder en anglais ? » (n = 339)

	Sixième (n = 51)	Cinquième (n = 66)	Quatrième (n = 104)	Troisième (n = 118)
Par goût / intérêt ou tourné vers le plaisir / les loisirs	23	40	55	70

Tourné vers les apprentissages	17	25	33	51
Par contrainte écologique	12	24	37	40
Autre	7	3	3	9
Ne sait pas	0	0	4	2

Figure 1 : Résultats en pourcentage, par activité, à la question « Si oui, quoi ? » (n = 251)

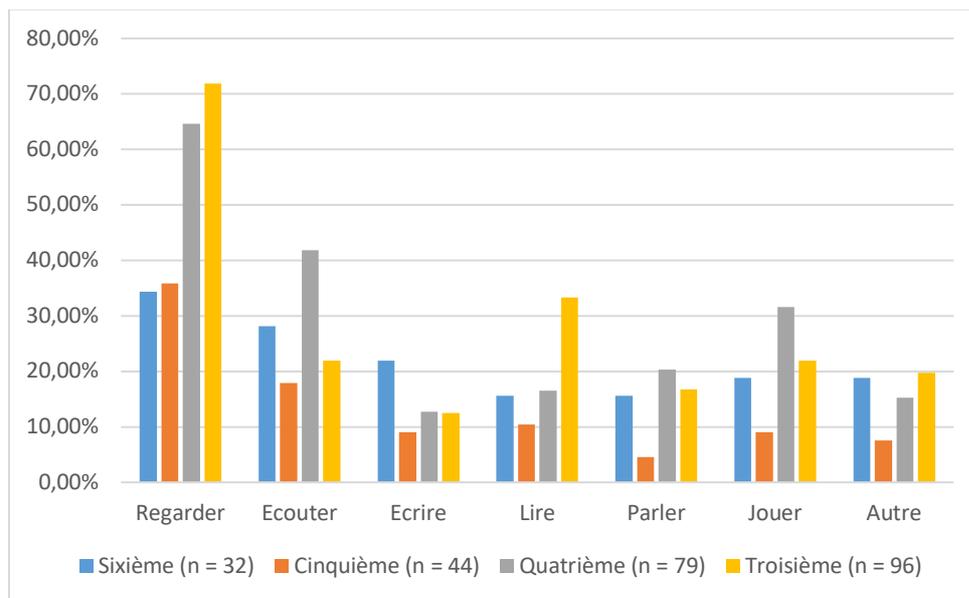


Figure 2 : Résultats en pourcentage à la question « Regarder » (n = 482)

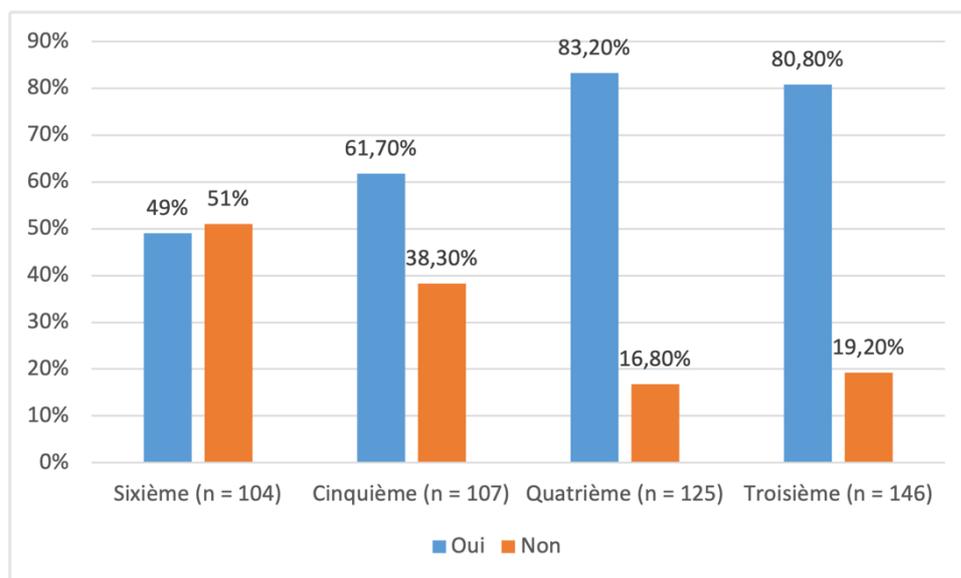


Figure 3 : Résultats en pourcentage à la question « Pourquoi regarder en anglais ? » (n = 339)

