



Éducation et sociétés plurilingues

39 | 2015
Varia

Enjeux épistémologiques, méthodologiques et didactiques de l'apprentissage informel de l'anglais en ligne

Meryl Kusyk



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/esp/605>

DOI : 10.4000/esp.605

ISSN : 2532-0319

Éditeur

Centre d'Information sur l'Éducation Bilingue et Plurilingue

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2015

Pagination : 19-33

ISSN : 1127-266X

Référence électronique

Meryl Kusyk, « Enjeux épistémologiques, méthodologiques et didactiques de l'apprentissage informel de l'anglais en ligne », *Éducation et sociétés plurilingues* [En ligne], 39 | 2015, mis en ligne le 01 octobre 2016, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/esp/605> ; DOI : 10.4000/esp.605

ENJEUX ÉPISTÉMOLOGIQUES, MÉTHODOLOGIQUES ET DIDACTIQUES DE L'APPRENTISSAGE INFORMEL DE L'ANGLAIS EN LIGNE

Meryl KUSYK

La gamma di attività che Internet offre ai giorni nostri sembra illimitata. L'utente medio può guardare, ascoltare, leggere, giocare, comunicare (allo scritto e all'orale) per esigenze sia professionali sia personali. Allo stato attuale, moltissime persone (soprattutto giovani, adolescenti e studenti) fanno parte di una vasta comunità online. Questo articolo si propone di studiare il mondo digitale e di concettualizzarlo in una prospettiva epistemologica, metodologica et didattica, a partire da una descrizione di un campo emergente della ricerca: l'"apprendimento informale on-line" (AIAL).

Parole chiave: internet; apprendimento online; mondo digitale; apprendimento informale dell'inglese online (AIAL)

The range of activities that the Internet offers today seems unlimited. The average surfer can view, hear, read, play, communicate (in writing and orally) to satisfy both professional and personal needs. As things stand, a considerable number of people (especially the young, teenagers and students) are part of a vast online community. The aim of this article is to plunge into this digital world and conceptualize it from an epistemological, methodological and didactic point of view, starting by the description of a budding discipline: 'learning English informally online' (AIAL).

Key words: internet; learning online; digital world; learning English informally online (AIAL)

INTRODUCTION

La panoplie d'activités qu'offre de nos jours l'Internet à ses usagers apparaît illimitée. L'internaute moyen peut regarder, écouter, lire, jouer, communiquer (à l'écrit et à l'oral) pour des besoins à la fois professionnels et personnels. En effet, il ne serait pas exagéré de dire qu'à présent, un nombre important de personnes (surtout les jeunes, les adolescents et les étudiants) font partie d'une vaste communauté en ligne où ils peuvent se rendre pour participer à des activités de loisir.

Cet article a pour objectif de creuser ce monde numérique et de le conceptualiser dans une optique épistémologique, méthodologique et didactique. Nous commençons par une description du champ de recherche naissant 'Apprentissage Informel de l'Anglais en Ligne' (AIAL). Par la suite nous examinons les fondements théoriques qui l'encadrent, tels que les approches des

L'APPRENTISSAGE
INFORMEL DE
L'ANGLAIS EN LIGNE:
DÉFINITIONS

systèmes complexes et dynamiques, ou encore la linguistique fondée sur l'usage. Nous continuons en présentant une discussion des recherches et résultats récents du domaine, suivie d'une analyse des questions méthodologiques les plus pertinentes auxquelles les chercheurs en AIAL doivent faire face. Enfin, nous discutons des enjeux didactiques et pédagogiques ayant trait à l'AIAL.

Nous étudions ici l'apprentissage informel de l'anglais dans un contexte numérique, ce qui est un phénomène relativement nouveau en linguistique appliquée. Cependant la notion d'«apprentissage informel» existe depuis un certain temps en dehors de ce domaine. Selon Livingstone (2001), l'apprentissage informel serait «any activity involving the pursuit of understanding, knowledge or skill, which occurs without the presence of externally imposed curricular activity» (p. 30). Schugurensky (2007) entend par apprentissage informel «tout apprentissage acquis en dehors des organismes éducatifs officiels et non-officiels» (p. 14), et distingue entre trois formes d'apprentissages informels: autodirigé (intentionnel et conscient), fortuit (non-intentionnel et conscient) et relevant de la socialisation (non-intentionnel et non-conscient). Dans ses définitions on voit émerger deux concepts importants: l'intentionnalité (sa présence ou son absence), et le manque des instances officielles et structurantes autour de l'activité.

En entrant dans le domaine de la linguistique appliquée nous constatons également une pluralité de définitions à l'égard de la manière dont on peut apprendre ou acquérir une langue en dehors de l'établissement scolaire. L'apprentissage non-formel, informel et l'acquisition incidente sont tous des termes qui renvoient à des phénomènes similaires mais néanmoins divers.

On peut d'abord distinguer entre l'apprentissage non-formel et informel. Le premier implique le recours à des matériels pédagogiques professionnellement conçus dans un contexte non-scolaire. Par exemple, des sites comme *Live Mocha*, des DVDs ou des produits comme *Tell Me More* qui se mettent à la disposition de l'utilisateur-apprenant pour une exploitation privée. L'apprentissage informel, par contre, se réfère à un événement plus naturaliste, n'ayant recours à aucun produit conçu pour l'apprentissage, sans intention explicite d'apprendre, se situe en dehors des contextes scolaires et n'est régi par aucun calendrier imposé (Toffoli et Sockett 2010).

L'acquisition incidente (*incidental acquisition*) est un terme répandu dans la littérature en linguistique appliquée, le plus souvent employé dans les études sur l'acquisition du vocabulaire plutôt

que de la grammaire (Hulstijn 2003). En effet il est devenu important de pouvoir rendre compte du type d'acquisition qui se produit lorsqu'un apprenant 'absorbe' du nouveau vocabulaire en participant à une autre activité telle que lire un livre ou regarder un film. Dans ce scénario la concentration de l'apprenant se place sur le sens du contenu et non pas sur la forme des structures linguistiques. Hulstijn (2003) soulignent l'importance de porter son attention à un stimulus (ici, le livre ou le film), mais que l'intention d'apprendre soit absente du processus. Ce terme est donc intéressant pour l'AIAL car il rend compte d'un processus psycholinguistique pertinent pour la plupart des participants AIAL.

Tenant compte de la multiplicité des définitions qui peuvent rendre compte des types d'apprentissage et d'acquisition qui se développent en dehors du cadre scolaire, Toffoli et Sockett (2010) définissent l'apprentissage informel de l'anglais en ligne comme un processus émergeant d'une intention communicative sans forcément que l'apprenant ait conscience qu'un apprentissage quelconque se réalise, en se déroulant à l'extérieur d'une structuration temporelle et organisée imposée.

Deux derniers points pertinents à l'égard de notre terminologie: premièrement, il est important de souligner que dans un contexte AIAL le terme 'informel' ne renvoie pas au registre de la langue mais plutôt au lieu dans lequel l'activité s'exerce. Deuxièmement, on constate l'utilisation de plus en plus répandue du terme 'utilisateur de la langue' au lieu du terme usuel d'apprenant' car en AIAL l'individu *utilise* effectivement la langue afin d'accomplir un objectif ultérieur tels que comprendre un film ou, en participant en tant que membre d'une communauté en ligne, lire les commentaires des amis sur un réseau social. Nous employons dans cet article à la fois le terme traditionnel 'apprenant' et 'utilisateur de la langue'.

Les fondements théoriques qui sous-tendent l'AIAL sont de nature constructiviste, c'est-à-dire qu'elles tentent d'expliquer l'acquisition du langage, son traitement et sa représentation dans le cerveau sans les attribuer à des théories nativistes. Le cadre élaboré ci-dessous décrit les théories des systèmes complexes et dynamiques et la théorie CREED (Constructions, Rationnel, Exemples, Émergeant, Dialectique) pour conceptualiser les processus d'acquisition des langues étrangères.

Les théories des systèmes complexes et dynamiques sont issues des sciences 'dures' (les mathématiques en particulier) et tentent de rendre compte des changements et des évolutions des systèmes

dans le temps. Ici, un système complexe – qui en ce sens renvoie à l'interconnectivité entre variables plutôt qu'à la notion de 'compliqué' – se compose au minimum de deux variables interagissant les unes avec les autres, et sa nature dynamique ressort de son analyse au fil du temps. C'est Larsen-Freeman (1997) qui applique pour la première fois ces théories à l'étude de l'acquisition des langues étrangères, argumentant que les langues peuvent fonctionner en tant que systèmes dynamiques et complexes. Depuis cette publication, les recherches en systèmes complexes et dynamiques à l'égard de l'acquisition des langues et des langues étrangères prennent de plus en plus d'ampleur.

En systèmes complexes et dynamiques l'on considère que les variables (environnementales et cognitives) exercent une influence sur le comportement global du système, et également sur les variables elles-mêmes. Ainsi, le système est constamment en train de s'adapter et d'évoluer, sans que l'on sache exactement quel comportement va en émerger, car l'impact des interactions entre variables ne peut être calculé de manière à ce qu'une prédiction précise soit possible. Par conséquent on ne peut pas non plus attribuer un comportement quelconque à l'influence d'une seule variable. C'est ainsi qu'une approche 'systèmes complexes et dynamiques' constitue un départ du réductionnisme scientifique traditionnel, dans lequel l'objectif est en effet d'isoler ou de trouver 'la' seule variable qui produit tel ou tel effet sur un système donné. Les recherches en ce domaine se concentrent plutôt sur l'évolution d'un système dans le temps et se penchent sur les différents comportements à des moments divers.

Bien que la fluctuation du système figure comme principe central de cette approche, on ne peut néanmoins pas nier la présence des périodes de stabilité, quand le système semble reproduire de manière constante le même comportement. Ces moments peuvent s'expliquer par la notion d'attracteurs. Un attracteur est un état vers lequel un système évolue et dans lequel le système veut s'installer (de Bot *et alii.* 2007). Dans ce sens un attracteur 'attire' un système vers un état donné et produit ainsi une certaine stabilité. A titre d'exemple, en acquisition des langues on peut conceptualiser les attracteurs par les différentes phases à travers lesquelles les apprenants passent en acquérant les formes diverses du passé. Chacune des différentes phases constitue un attracteur: pour le français, l'apprentissage du participe passé des verbes irréguliers pourrait passer par plusieurs étapes. On pourrait généraliser incorrectement une règle déjà connue (les verbes se terminant en *ir* (*choisir*) prennent le participe passé *i* (*choisi*)) à des verbes

nécessitant une autre terminaison (*ouvri* au lieu d'*ouvert* pour le verbe *ouvrir*). Quand la règle grammaticale correcte est enfin acquise et maîtrisée on peut dire que ce sous-système de formation du passé a atteint un état attracteur très stable et qu'il est fort probable qu'il y reste (*ibid.*).

Enfin les systèmes complexes et dynamiques soulignent l'importance des trajectoires individuelles et personnalisées, ainsi que la variabilité 'intra-apprenant' comme indicateur du développement langagier (de Bot *et alii.* 2007). Cette variabilité pourrait être identifiée lors des moments 'instables', pendant que le système passe d'un état attracteur à un autre.

La théorie CREED d'Ellis (2007) tente de réunir de nombreux éléments associatifs et cognitifs dans une approche unifiée à l'acquisition des langues étrangères. 'Constructions' fait référence à plusieurs approches, à savoir la grammaire de constructions, dans laquelle on considère que les unités de base de la langue sont des constructions et la linguistique fondée sur l'usage (LFU), qui souligne qu'on apprend en communiquant et à travers l'abstraction que l'on fait des régularités langagières relevées dans le discours (de Bot *et alii.* 2007). La fréquence joue ainsi un rôle important dans l'apparition de ces régularités structurales (constructions).

Le modèle CREED considère le traitement langagier d'un individu comme *rationnel* en ce que la manière dont il comprend le fonctionnement d'une langue est 'accordée' ou 'réglée' selon son expérience linguistique accumulée. Son système linguistique peut anticiper ou prédire, en quelque sorte, les constructions les plus probables à entendre, à survenir ou à se produire dans un discours ou texte donné, au moyen de son système de représentation langagière personnalisé. Selon Ellis (2007) la fréquence, l'occurrence récente et le contexte des constructions jouent un rôle fondamental dans ce processus.

Toujours en lien avec les processus du traitement du langage, Ellis suggère que l'abstraction que l'on fait des régularités détectées dans l'input serait basée sur les exemples (ou modèles) de constructions. Plus précisément, certaines constructions (qu'elles soient semi-ouvertes, telles que [bon/bonne + ____] pour une salutation de départ, ou syntactique, telles que [nom + adjectif]) peuvent être extrapolées à d'autres constructions et situations et c'est ainsi que l'acquisition se ferait. C'est également ce principe qui sous-tend la linguistique fondée sur l'usage (LFU ou *usage-based language learning* dans la littérature anglo-saxonne).

Ensuite la théorie CREED souligne la nature *émergente* du processus d'acquisition langagière. Cet élément du modèle renvoie aux

systèmes dynamiques et complexes évoqués ci-dessus, et la manière dont les systèmes s'auto-organisent de manière parfois soudaine et spontanée. Tout comme un tas de sable qui subit des phases d'accumulation et de tassement sans forcément qu'il y ait de changements dans le taux d'*input*, on peut conceptualiser les systèmes d'apprentissage langagiers des apprenants comme émergents, avec des moments statiques suivis, par exemple, d'un sursaut d'aisance lexicale.

Enfin Ellis (2007) affirme l'effet bénéfique de l'intervention *dialectique* d'un partenaire ou même d'un enseignant afin de faire remarquer à l'apprenant ses énoncés non-natifs. Ici il s'agit des efforts explicites et conscients entrepris pour corriger les incohérences présentes dans son interlangue sous forme d'une intervention sociale.

Les théories des systèmes dynamiques et complexes et la théorie CREED constituent un cadre dans lequel on peut conceptualiser l'acquisition des langues étrangères, mais elles s'appliquent également au contexte spécifique de l'AIAL. Les apprenants-utilisateurs de la langue rencontrent un grand nombre de constructions quand ils écoutent et lisent sur Internet, qui peuvent être considérées comme des modèles. Ils participent à ces activités de manière fréquente, un taux de fréquence important étant susceptible de rendre le système 'attracteur', et de faciliter l'acquisition des constructions. Le contexte d'interaction déborde de variables (affectives, cognitives, environnementales, sociales). La participation aux activités se déroule sans structure ou horaire imposé, ce qui rend encore plus difficile l'anticipation des réorganisations du système et par conséquent de nouveaux comportements émergents. Enfin, à travers les interactions entre internautes on peut imaginer une certaine prise de conscience de la part des apprenants vis-à-vis des différences entre leur interlangue et les productions-le contenu rencontrés en ligne. Il se peut même que certains bénéficient des commentaires ou des remarques de la part de leurs interlocuteurs.

RECHERCHES
RÉCENTES EN AIAL

QUESTIONNAIRE
SUR LES HABITUDES
AIAL

Les premières études AIAL ont été réalisées à l'Université de Strasbourg par Toffoli et Sockett (2010) et ont porté sur la découverte des habitudes de participation aux activités AIAL. Il est important de noter que ce champ de recherche a émergé en partie des observations faites par des enseignants d'anglais vis-à-vis des remarques et des performances de leurs étudiants. Nous nous en sommes également aperçus en tant qu'enseignant d'anglais: les étudiants apprenaient des structures linguistiques provenant des

séries télévisées et autres sources trouvées en ligne. C'est ainsi que les premières interrogations scientifiques dans le domaine cherchaient à savoir combien de personnes participent à ce genre d'activité, quelles sont leurs activités préférées, et avec quelle fréquence ils participent

Il est important de préciser le public AIAL le plus fréquemment étudié. Jusqu'à présent les études se concentrent sur les apprenants 'non-spécialistes' d'anglais, c'est-à-dire qu'elles n'interrogent pas ceux et celles qui étudient la langue anglaise dans le but de devenir enseignant d'anglais plus tard. Ce choix est dû au rapport spécifique, conscient et intensifié qu'ont les spécialistes avec leur matière de spécialité. Les études en AIAL s'attachent, pour le moment, à examiner comment l'étudiant 'moyen', qui n'a pas d'intérêt ou de motivation professionnel pour l'anglais, interagit néanmoins avec la langue, et la manière dont cette interaction pourrait avoir un impact sur son développement langagier.

En 2009 et en 2012 Toffoli et Sockett ont fait passer un questionnaire à environ 225 étudiants non-spécialistes d'anglais à l'Université de Strasbourg. Les étudiants ayant participé aux questionnaires de Toffoli et Sockett étaient ainsi inscrits dans un cours d'anglais, sans être spécialistes de langue eux-mêmes. Sockett (2014) compare les résultats des deux questionnaires, dont les plus intéressants sont:

- Plus de 60% des apprenants écoutent de l'anglais (musique, séries ou films) plus d'une fois par semaine.
- En 2009 les catégories d'écoute les plus fréquemment notées étaient Musique / Film, alors qu'en 2012 il s'agissait de Séries / Musique / Films. Ceci indique une diversification des habitudes d'écoute parmi les étudiants.
- Le nombre de personnes citant les séries comme activité d'écoute s'est considérablement accru en 2012.
- La participation aux activités de lecture et d'interaction sur les réseaux sociaux (Facebook, par exemple) est plutôt peu fréquente. La participation aux activités de conversation (sur Skype, par exemple) est rare.

L'ouvrage *The Online Informal Learning of English* (Sockett 2014) détaille l'ensemble des études faites dans le domaine AIAL de 2009 à 2013. Nous discuterons maintenant d'une étude d'acquisition langagière ci-dessous avant de nous interroger sur les questions méthodologiques et didactiques de ce champ de recherche.

Une étude sur l'acquisition langagière AIAL

Une étude sur la compréhension orale des participants AIAL a

été menée en 2012 (Kusyk et Sockett 2012). Son objectif était de mesurer le taux d'acquisition lexicale entre spectateurs fréquents et non-fréquents des séries télévisées en anglais en ligne. Ainsi, nous tentions d'étudier la variable 'fréquence' dans les processus d'acquisition incidente.

Le public concerné était composé de non-spécialistes d'anglais, inscrits à un Institut Universitaire de Technologie français (n = 45). Il leur a été demandé d'écouter des phrases enregistrées et puis d'en noter leur niveau de compréhension sur une échelle de connaissance de vocabulaire composée de points allant de 1 (connaissance faible ou inexistante) à 4 (connaissance totale). L'attribution du point 4 à une phrase donnée nécessitait l'accompagnement d'une traduction de la phrase, comme moyen de 'prouver' une compréhension correcte de la phrase. Les phrases écoutées contenaient des constructions provenant du corpus HHOLD (Sockett 2011), qui lui, comprend les constructions des quatre mots les plus fréquentes de cinq séries télévisées américaines (*House, How I Met Your Mother, Lost, One Tree Hill, Desperate Housewives*).

Après la phase d'écoute et de classement des niveaux de compréhension, nous avons étudié les réponses au point 4. Seul ce niveau nous intéressait, car c'était le seul à impliquer une compréhension 'acquise'. Il fallait également vérifier les traductions proposées par les apprenants afin de confirmer s'ils avaient en effet compris le bon sens de la phrase ou non. Une fois les traductions vérifiées, nous avons procédé à une analyse de comparaison entre les spectateurs fréquents (plus d'une fois par semaine) et occasionnels (moins d'une fois par semaine): les spectateurs fréquents ont correctement traduit les phrases du point 4, alors que les spectateurs occasionnels ont obtenu un score inférieur. Il y avait un rapport significatif entre la variable 'fréquence' et les scores élèves des spectateurs.

Cette première analyse avec un public hétérogène a été confirmée avec une sous-population restreinte, soit les étudiants du niveau B2 (Les participants se sont auto-évalués au début de l'étude à l'aide d'une grille de description des niveaux CECRL). Outre les analyses linguistiques, les étudiants ont également rempli un questionnaire sur leurs habitudes de participation aux activités AIAL, révélant les résultats suivants:

- Presque la moitié (44%) regardent des séries en anglais plus d'une fois par semaine.
- Environ 60% les regardent en version originale, sous-titrée en français. 78% ont l'impression d'apprendre des expressions en anglais (94% des

QUESTIONS
ÉPISTÉMOLOGIQUES ET
MÉTHODOLOGIQUES

spectateurs fréquents ont cette impression).

- Les trois raisons les plus citées pour regarder en anglais (en ordre décroissant): pouvoir voir les épisodes les plus récents, pouvoir voir la version originale, pouvoir améliorer son anglais.

Bien que l'échantillon étudié ici soit assez modeste, les premiers résultats suggèrent que le taux de participation aux activités n'est pas inconséquent, et que l'acquisition incidente langagière peut se réaliser à travers une participation fréquente.

Dans notre explication du cadre théorique entourant l'AIAL nous nous penchons sur des éléments provenant des théories des systèmes complexes et dynamiques, de la grammaire des constructions, de l'émergentisme et d'autres approches fondées sur l'usage. Notre recours à de telles théories nous situe ainsi dans une épistémologie plus empirique que rationaliste, c'est-à-dire que nous soulignons le rôle de l'usage et de l'expérience dans l'acquisition langagière: de nouvelles connaissances *émergent* de l'usage. Cette conception épistémologique «conduit à considérer un ensemble de processus par lesquels la grammaire des locuteurs se constitue dynamiquement, par l'exposition aux données langagières, la catégorisation de formes exemplaires, les processus analogiques, l'abstraction (schématisation) de formes linguistiques, l'accommodation aux données non conventionnelles» (Legallois et François 2011: 8). La fréquence étant une variable importante dans la linguistique fondée sur l'usage et l'émergentisme, les recherches en AIAL se concentrent, d'une part, sur l'apparition fréquente des constructions dans l'*input* et la participation fréquente aux activités en ligne, d'autre part.

Il convient de rappeler la multi-causalité inhérente dans les systèmes complexes et dynamiques et le besoin de prendre en considération une multitude de facteurs et de variables susceptibles d'avoir un impact sur un système quelconque. Il s'agit ici moins d'identifier la seule variable causale du comportement du système, que d'observer son développement micro et/ou macro, et d'étudier les moments de changement et de déplacement au sein du système. Une telle vue d'ensemble permet au chercheur AIAL de ne pas se sentir accablé par la panoplie de variables avec lesquelles les utilisateurs de la langue AIAL entrent en contact. Car essayer de mesurer (et d'isoler) quelle activité informelle produit telle performance linguistique pourrait s'avérer presque impossible. Les usages dynamiques (taux de participation changeant selon la période de l'année), le vaste choix d'activités (séries, musique, réseaux sociaux, jeux vidéo), les différentes modalités

d'usage (avec ou sans sous-titres, en langue maternelle ou langue cible), les niveaux d'attention variés accordés aux activités (faire l'effort de chercher le sens des mots inconnus ou 'consommer' sans trop réfléchir) et la participation extrêmement personnalisée à ces activités (chacun/e ayant son propre profil AIAL) font que les études de comparaison et de corrélation directe ne pourraient pas rendre compte de toute la complexité du phénomène.

Ainsi, souligner le côté 'systèmes dynamiques et complexes' de l'AIAL nécessiterait une méthodologie plus longitudinale afin de tenir compte de l'évolution du système, de l'impact de multiples variables et des trajectoires individuelles et changeantes. On pourrait également avoir recours à l'approche des méthodes mixtes (l'utilisation des méthodes quantitatives et qualitatives). Celle-ci apporte une triangulation des données qui ensuite permet de dresser un portrait plus complet des données quantitatives à travers les illustrations et exemples qualitatifs.

Nous avons choisi une approche de méthodes mixtes pour la thèse que nous faisons actuellement sur l'impact de l'AIAL sur le développement langagier des apprenants. La diffusion d'un questionnaire à grande échelle (n=953) auprès des étudiants français et allemands nous permet à la fois de mettre à jour et de comparer nos résultats avec ceux des questionnaires précédents portant sur un public français, ainsi que de recueillir des données sur une toute nouvelle population en Allemagne. Le questionnaire est suivi d'études de cas longitudinales dans lesquelles la production orale et écrite des participants sera analysée de manière qualitative et quantitative dans l'objectif d'obtenir une perspective plus complète du phénomène.

S'agissant d'activités *informelles*, il est important de reconnaître les difficultés méthodologiques inhérentes dans l'étude scientifique des processus ayant lieu dans la vie privée. Il est courant dans les recherches en acquisition des langues étrangères d'observer et d'analyser un phénomène se déroulant pendant un cours, ce qui du point de vue méthodologique propose un cadre d'étude structuré et bien défini. Au contraire, les facteurs suivants pourraient poser des difficultés au chercheur AIAL:

- La participation spontanée aux activités: rendant la possibilité d'être présent pendant qu'ils participent plus compliquée.
- Les taux changeants de participation: le nombre d'heures consacrées aux activités varie au cours l'année.
- La protection des loisirs privés: on pourrait imaginer des personnes qui ne souhaitent pas divulguer tout ce qu'ils font en ligne, ou permettre au chercheur un accès libre à leurs interactions en langue étrangère.

ENJEUX DIDACTIQUES

UN CHEVAUCHEMENT ENTRE LES DEUX SPHÈRES, EST-IL POSSIBLE, OU MÊME SOUHAITABLE?

- Les lieux personnels et mobiles: observer une participation AIAL 'authentique' nécessiterait vraisemblablement une invitation chez l'apprenant; les appareils permettant une connectivité à Internet presque constante (à savoir les *smartphones* et les tablettes) créent ainsi de nouvelles occasions pour participer à l'AIAL.
 - L'accès illégal: il se peut que certaines personnes enfreignent la loi lors des écoutes de musique ou des téléchargements des films ou séries télévisées, ce qui pourrait les rendre très méfiantes à l'égard du chercheur.
- Face aux enjeux ci-dessus, les études menées dans le champ de recherche AIAL ne sont certainement pas irréalisables, mais ce sont néanmoins des facteurs à prendre en considération durant les phases de conception de l'étude, suivi ensuite par l'élaboration d'une méthodologie adaptée.

Même si l'AIAL est un phénomène qui se déroule dans la sphère privée, c'est une pratique de plus en plus courante chez les étudiants, dont beaucoup sont inscrits dans un cours d'anglais non-spécialiste à l'université. Ceci conduit par conséquent à de nombreuses questions sur le chevauchement éventuel entre les mondes formels et informels des étudiants. Nous explorons ainsi dans cette partie les différentes questions et enjeux à ce sujet.

Du point de vue de l'enseignant d'anglais, découvrir que ses étudiants consacrent du temps en dehors du cours à des activités dans la langue cible pourrait l'inspirer de vouloir recréer des scénarios similaires en cours. Il pourrait penser qu'intégrer les mêmes activités auxquelles les étudiants participent de leur plein gré susciterait les mêmes niveaux d'enthousiasme et de plaisir. Or, il ne faut pas oublier qu'il s'agit d'un choix personnel, privé et *non-imposé* de la part de l'étudiant quand il décide de faire telle ou telle activité en ligne. Lui enlever ce choix et imposer des activités structurées risque de gâcher la nature ludique de l'activité et, par conséquent, d'enlever toute motivation pour l'accomplir. À l'heure actuelle aucune étude AIAL n'existe sur les avis des étudiants à l'égard de l'intégration des activités de loisir AIAL dans un cours d'anglais. Il serait ainsi préférable, avant toute tentative d'application AIAL en cours, de demander aux étudiants ce qu'ils en pensent. Il se peut qu'ils répondent positivement selon la nature de l'activité. A titre d'exemple: dans un cours d'anglais en 2011 nous avons proposé aux étudiants de regarder quelques minutes de *How I Met Your Mother* en début de cours en tant qu'échauffement. Ils ont répondu très positivement, avec la condition qu'on ne regarde que des épisodes des premières saisons, et non pas la sai-

LES ENSEIGNANTS,
SONT-ILS AU
COURANT DE
L'AIAL?

COMBLER LE FOSSÉ?
QUELQUES PISTES
POSSIBLES

son actuelle en cours. La raison en était que les personnes qui regardaient cette série à la maison pour le plaisir ne voulaient pas gâcher cette expérience de 'fan' en regardant un nouvel épisode pour la première fois en cours. Ils étaient par contre d'accord avec l'idée de regarder des morceaux en cours des épisodes déjà vus.

Étant donné que les enseignants d'anglais sont souvent issus de formations de 'spécialistes d'anglais' comme le CAPES ou l'agrégation dans lesquelles on souligne l'importance de la littérature et de la civilisation anglaise, il serait important de connaître leurs attitudes et représentations à l'égard de l'AIAL. Une étude de Toffoli et Sockett (2015) a fait un premier pas dans ce sens en interrogeant des enseignants d'anglais de différentes universités françaises (n=30). Leurs résultats indiquent que les enseignants sous-estiment le nombre d'étudiants concernés par l'AIAL, mais qu'ils reconnaissent les effets sur la production orale, sur le lexique et sur la prononciation (surtout l'apparition des accents américains et pas britanniques). Un nombre restreint des enseignants (quatre) utilisent des séries en cours, alors que trois enseignants encouragent la participation aux activités AIAL en dehors de la classe.

De ce petit aperçu il est très difficile de savoir avec certitude quelles sont les représentations de l'AIAL de la part des enseignants. Les résultats ici suggèrent que les enseignants ignorent l'envergure de l'AIAL et le nombre de leurs étudiants qui y participent. Certains reconnaissent des effets positifs qui semblent être dus à l'AIAL, mais on pourrait se demander dans quelle mesure ces acquisitions, telles que l'utilisation des expressions idiomatiques et actuelles, sont valorisées en cours. En effet, vis-à-vis de l'anglais qu'ont étudié les enseignants pendant leur formation (plus formel, traditionnel, standard), l'anglais que les étudiants côtoient à travers les séries et sur les réseaux sociaux (plus informel, idiomatique, éventuellement vulgaire) pourrait paraître moins pertinent pour le cursus officiel. Nous estimons que les représentations et les attitudes des enseignants doivent faire l'objet d'études ultérieures afin que l'on comprenne l'ensemble des éléments pédagogiques impliqués en AIAL.

Les suggestions de Breen (1987) concernant l'implication des apprenants dans la conception du cours pourraient contribuer à 'combler le fossé' entre enseignant et apprenant en ce qu'elles proposent un travail collaboratif à l'égard de l'élaboration du cours de langue. Par exemple, l'enseignant peut se renseigner

auprès des étudiants afin de savoir quels sont leurs besoins et souhaits, et de les impliquer dans le choix des tâches, ou bien l'enseignant peut demander aux apprenants de chercher et d'apporter des contenus qu'ils considèrent importants et cohérents en fonction de leurs besoins et intérêts. Ces recommandations valorisent les pratiques des apprenants et montrent que l'enseignant prend au sérieux le temps investi dans les activités qui ne se déroulent pas pendant son heure de cours. En outre, l'enseignant étant au courant des activités fréquentes des apprenants, il pourrait proposer des activités en cours qui seraient en complément aux activités informelles. Les questionnaires de 2009 et 2012 distribués par Toffoli et Sockett (Sockett 2014) montrent qu'un faible pourcentage d'apprenants participent à des activités de production orale alors que la majorité participent à des activités de compréhension orale. Si l'enseignant sait que ses apprenants 'consomment' des séries et des chansons beaucoup plus qu'ils ne 'produisent' des textes en contexte informel, il pourrait ensuite essayer de souligner les efforts de production orale en cours. De plus, l'enseignant étant au courant des contenus côtoyés en ligne, il pourrait aider les apprenants à distinguer entre les différents registres de la langue, et à identifier les usages appropriés selon le contexte. Ceci dans un effort de minimiser l'usage des expressions trop familières, voire vulgaires, dans un contexte qui exige un registre plus formel.

Enfin, il est important de signaler que dans le scénario suggéré ci-dessus, le rôle de l'enseignant évolue forcément. Il existe maintenant d'autres sources authentiques pour avoir accès à la langue. L'enseignant n'est plus 'l'expert du contenu' qui règne sur le transfert des connaissances entre enseignant et apprenant, mais il agit plus en tant que facilitateur d'apprentissage qui met en place les structures pour évaluer et valider les compétences acquises.

CONCLUSION

L'apprentissage informel de l'anglais en ligne constitue un champ de recherche naissant. Il examine la manière dont la participation à des activités informelles en ligne axées sur le divertissement (regarder des séries américaines, écouter de la musique), la communication (sur Facebook ou autre réseau social) ou l'intérêt général (lire des fils de discussions sur un forum, lire des articles) peut conduire à un usage personnalisé de la langue cible par lequel un apprenant peut acquérir des éléments langagiers. Nous avons dans cet article fait un tour d'horizon du sujet, décrivant d'abord notre approche épistémologique et théorique à l'acquisition langagière, dans laquelle un grand nombre de variables

BIBLIOGRAPHIE

auraient un impact sur la nature dynamique et changeante du système. Nous avons également discuté des enjeux et des questions méthodologiques et didactiques qui se posent au fur et à mesure que nous effectuons des études dans le domaine. Des recherches récentes montrent l'envergure croissante du phénomène, mais elles ne traitent que du sommet de l'iceberg. De nombreuses études ultérieures sont nécessaires afin de pouvoir rendre entièrement compte des apprentissages faits dans le monde informel et numérique, et l'impact que ceci pourrait avoir sur la sphère formelle.

- BREEN M. P. 1987. Learner contributions to task design, pp. 23-46 in C. CANDLIN & D. MURPHY (éd.), *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- DE BOT K., LOWIE W. & VERSPOOR M. A dynamics systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10 (1): 7-22.
- ELLIS N. C. 2007. The Associative-Cognitive CREED, pp. 77-95 in B. VANPATTEN & J. WILLIAMS (éd.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- HULSTIJN J. 2003. Incidental and intentional learning, pp. 349-381 in C. J. DOUGHTY & M. H. LONG (éd.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. London: Blackwell.
- KUSYK M. & SOCKETT G. 2012. From informal resource usage to incidental language acquisition: language uptake from online television viewing in English. *ASp, la revue du GERAS*, 62: 45-65.
- LARSEN-FREEMAN D. 1997. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18 (2): 141-165.
- LEGALLOIS D. & FRANÇOIS J. 2011. La Linguistique fondée sur l'usage: parcours critique. *Travaux de linguistique*, 1 (62): 7-33.
- LIVINGSTONE D. W. 2001. Adults' informal learning: Definitions, findings, gaps and future research. *NALL Working Paper* (21-2001).
<http://nall.oise.utoronto.ca/res/21adultsifnormallelearning.htm>
- SCHUGURENSKY D. 2007. Vingt mille lieues sous les mers: les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie*, 160: 13-27.
- SOCKETT G. 2011. From the cultural hegemony of English to online informal learning: Cluster frequency as an indicator of relevance in authentic documents. *ASp, la revue du GERAS*, 60: 5-20.

SOCKETT G. 2014. *The Online Informal Learning of English*.
Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

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. 2015. University teachers' perceptions of Online Informal Learning of English (OILE). *Computer Assisted Language Learning*, 28 (1): 7-21.