

*Mélanges CRAPEL n° 36*

**LA PRISE EN COMPTE DES APPRENTISSAGES  
INFORMELS EN DIDACTIQUE DES LANGUES**

**Geoffrey Sockett**

Université Paris Descartes, Laboratoire EDA (Éducation, Discours, Apprentissages)

## Introduction

Dans cette réflexion, nous nous proposons de considérer la place des apprentissages informels en didactique des langues. Par apprentissage informel, nous entendons toute activité entreprise en dehors d'un quelconque contexte académique impliquant l'utilisation de ressources qui ne sont pas conçues à l'origine comme des outils pédagogiques, et qui conduit au développement du système langagier en L2 d'un apprenant. Ces activités ne sont pas nécessairement entreprises dans le but d'améliorer la connaissance de la L2 et l'apprenant n'est pas non plus forcément conscient du développement langagier qui peut en résulter. Dans nos recherches, nous nous sommes particulièrement intéressé à l'impact sur les compétences en anglais d'activités entreprises par des étudiants en France dans le cadre de leurs loisirs, comme l'écoute de contenus numériques (films, séries, musiques) en anglais et la participation à des interactions en ligne en anglais sur les réseaux sociaux.

Il s'agira dans cet article de proposer une réflexion autour de la place de ces activités au sein du champ de recherche qui en France est nommé le plus souvent « la didactique des langues » ou « la didactique des langues-cultures », mais qui dans d'autres cultures académiques correspond plutôt à l'étiquette anglaise de « *teaching and learning languages* ». C'est donc la place de l'apprentissage à côté de l'enseignement qui est ici questionnée à travers des pratiques où l'enseignant est souvent absent. Le débat autour de la distinction entre apprentissage et acquisition a sans doute contribué à une certaine dévalorisation de l'apprentissage qui expliquerait la réticence du milieu à s'intéresser à ce terme qui comporte en outre un deuxième sens parfois à connotation péjorative (« il est parti en apprentissage », c'est-à-dire en filière professionnelle) pour ceux qui valorisent surtout le travail intellectuel.

Après une contextualisation de la question de l'informel, nous prendrons successivement comme exemples la notion de tâche d'apprentissage en didactique des langues et le rapport entre informel et apprentissage des langues assisté par ordinateur (ALAO). Nous tenterons ainsi d'esquisser par ces deux exemples l'apport possible d'une considération plus approfondie de l'informel.

## Situer l'informel

Le mot *informel* lui-même peut être considéré comme problématique, que ce soit par son rapport à d'autres termes comme *informe* (qui n'a pas de forme), ou par la présence de la négation qui en ferait uniquement le contraire de quelque chose. Le *Trésor de la langue française* (TLF<sup>69</sup>) propose les citations suivantes comme étant les deux premières utilisations du mot *informel* en français :

*Des grands groupes « informels » c'est-à-dire basés sur du langage et des rapports langagiers remplacent à l'échelle globale les groupes destinés. (Lefebvre, 1968 : 227) ;  
Pourquoi, en Occident, la courtoisie passe-t-elle pour une distance (sinon même une fuite) ou une hypocrisie ? Pourquoi un rapport « informel » (comme on dit ici avec gourmandise) est-il plus souhaitable qu'un rapport codé ? (Barthes, 1970 : 83).*

Il est clair que le terme informel est vécu dans ces citations comme un objet quelque peu étranger, sur la forme avec ses guillemets et ces mots d'explication (« c'est-à-dire » ou encore « comme on dit ») et sur le fond avec les changements sociaux qu'il implique.

Une cinquantaine d'années après Lefebvre et Barthes, nous continuons en effet à assister à la constitution de groupes informels, notamment de réseaux sociaux en général et de communautés de pratiques en ligne en particulier. Ces changements se font aussi ressentir dans l'affaiblissement relatif des distances et hiérarchies qui permettaient autrefois au professeur de se savoir source de connaissances et à l'élève de se savoir dépendant de la prestation de son maître dans un rapport hégémonique codé.

Le terme didactique lui-même appartient peut-être à ce rapport codé qui met l'accent sur l'acte d'enseigner *didasko* plutôt que sur l'acte d'apprendre. Ce décalage peut aussi être perçu lorsqu'on est amené à utiliser l'adjectif *didactic* en anglais, comme le révèle la définition de ce terme dans le Merriam-Webster : « used to describe someone or something that tries to teach something (such as proper or moral behavior) in a way that is annoying or unwanted ».

La didactique se voit donc dotée d'une vocation permanente à éviter d'être énervante et indésirable, vocation qui nécessite une considération toujours plus profonde des contextes réels d'utilisation de la langue-cible par l'apprenant et une volonté de

---

<sup>69</sup> *Trésor de la langue française* : <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>

suivre l'apprenant dans ces contextes aussi éloignés soient-ils de nos habitudes de didacticiens.

Ainsi serait-il souhaitable de se saisir de cet objet complexe qu'est l'apprentissage informel malgré les difficultés terminologiques. En sciences de l'éducation, Brougère et Bézille (2007 : 118) étaient aussi arrivés à la constatation que l'imperfection du mot *informel* avec sa négation inhérente ne suffit pas comme prétexte pour ne pas en faire un objet d'étude : « mieux vaut des expressions confuses et imparfaites que l'occultation d'un pan entier de l'éducation ou de l'apprentissage ».

La révolution numérique est belle et bien en place 20 ans après l'arrivée de Windows 95 et en termes d'exposition aux langues étrangères, la prédominance de l'anglais sur Internet (55% des pages web en 2014<sup>70</sup>) a aussi révolutionné l'accès aux documents authentiques jadis tapis dans des bibliothèques et centres de ressources. Ces changements coïncident avec une continuité dans la généralisation de l'anglais comme première langue vivante étudiée (plus de 95% des lycéens apprennent l'anglais comme première langue vivante et 98,8% au total<sup>71</sup>) ainsi qu'avec une présence toujours aussi forte de l'anglais dans les médias populaires (musique, cinéma, télévision). Ces trois éléments - accès au contenu, accès à une formation initiale et influence culturelle - fonctionnent ensemble pour générer une utilisation de l'anglais en France à des fins autres que scolaires, dans les loisirs, les consultations de sites web et dans les interactions en ligne.

La définition courante de langue seconde comme étant toute langue non-initiale acquise par imprégnation sociale s'appliquerait donc à présent à certains rôles de l'anglais en France dans la mesure où le contexte social en question serait celui d'internet, l'anglais en étant la langue véhiculaire. Nos premières études des pratiques (Toffoli & Sockett, 2010 ; Sockett, 2014) indiquent que l'anglais joue ce rôle véhiculaire pour une majorité des étudiants interrogés.

Si dans une certaine mesure l'anglais est pratiqué en France comme langue seconde, il serait utile d'en tenir compte dans la conception des cours d'anglais proposés dans les contextes formels scolaires et universitaires.

Réduire la distance entre la didactique formelle et les pratiques informelles serait un exercice utile si l'on considère qu'à l'origine les outils d'enseignement des langues se sont développés pour faire face à des besoins locaux et immédiats et non

---

<sup>70</sup> Voir par exemple : [http://w3techs.com/technologies/overview/content\\_language/all](http://w3techs.com/technologies/overview/content_language/all)

<sup>71</sup> Voir [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/66/8/depp\\_rers\\_2015\\_eleves\\_second\\_degre\\_454668.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/66/8/depp_rers_2015_eleves_second_degre_454668.pdf), p. 123.

pour rallonger par une matière supplémentaire les cursus scolaires. En effet, Linn (2012 : 387) souligne que :

*[...] it may be surprising to learn that the first treatments of French grammar were actually carried out by English writers. This was because there was during the late Middle Ages a local need for French grammars in England where French was in use as an indigenous foreign language.<sup>72</sup>*

L'analogie entre l'Angleterre sous les Normands et la France sous le régime des médias anglo-saxons est intéressante dans la mesure où des médias numériques, des chanteurs français qui chantent en anglais, ainsi qu'un grand nombre d'affiches publicitaires supposent une certaine compréhension de l'anglais au quotidien qui serait devenu langue étrangère indigène dans le pays de Molière. Il serait donc logique, à défaut de se mettre en guerre contre l'envahisseur, de concevoir des outils visant spécifiquement à faciliter l'accès à ces manifestations locales de la langue étrangère dans la vie quotidienne de l'apprenant.

La recherche en didactique des langues se présente déjà comme ayant un intérêt pour l'ensemble des contextes d'apprentissage dans ses manifestations sociolinguistiques. Blanchet (2007 : 5) considère que trois éléments du contexte sociolinguistique sont susceptibles d'éclairer notre compréhension de l'utilisation des langues. Premièrement en soulignant l'intérêt d'analyser des « pratiques sociales hétérogènes et ouvertes », Blanchet reconnaît que l'utilisation réelle d'une langue se passe dans un contexte complexe d'interactions. Deuxièmement, se donner l'ambition d'une recherche « concentrée sur la variabilité de ces phénomènes » sous-entend des approches qui cherchent à rendre compte de cette complexité plutôt que d'en isoler quelques variables. Troisièmement, Blanchet souligne qu'il s'agit d'étudier des « situations souvent majoritaires mais hors des normes sociopolitiques hégémoniques, académiques et linguistiques ». Certes nos propres recherches sur l'apprentissage informel de l'anglais en ligne portent parfois sur des pratiques peu académiques mais majoritaires telles que le visionnage de séries télévisées ou l'écoute de chansons en anglais. Considérer un possible impact positif sur le niveau d'anglais d'une exposition à

---

<sup>72</sup> [...] Il peut être surprenant d'apprendre que les premiers travaux sur la grammaire française furent en fait effectués par des auteurs anglais. La raison est qu'il y avait à la fin du moyen-âge un besoin local de grammaire française où le français était utilisé comme langue étrangère à usage local.

cette langue en France situe aussi ces recherches loin de l'idée dominante que l'anglais et la culture anglo-saxonne représenteraient un danger pour le français et la culture française. Le contexte universitaire français est aussi sans doute moins influencé par le mouvement des « *contemporary cultural studies* » qui, depuis les années 1960, fait de l'étude de la culture populaire une activité académique respectable ailleurs dans le monde.

Même si les remarques de Blanchet n'avaient sans doute pas pour but la promotion de l'anglais en France, elles soulignent la réalité de la pluralité des pratiques langagières au-delà du contexte formel. D'un point de vue socio-didactique, on retrouve cette pluralité dans les définitions de compétences plurilingues et pluriculturelles, que Coste, Moore et Zarate (1997 : 5) considèrent comme

*[...] le capital de toute une vie, et comme un répertoire complexe et unique d'expériences coordonnées qui se développent différemment selon les biographies, les trajectoires sociales et les parcours de vie*  
*[...] la construction de l'identité s'est faite plus complexe pour chaque individu.*

On retrouve ici un certain nombre d'éléments permettant de relier apprentissage informel et la perspective des systèmes complexes. L'apprentissage informel a trait à la vie et à l'identité de l'apprenant, à ses préférences personnelles et à son contexte social. Il se construit selon un point de départ particulier à chaque apprenant, suit une trajectoire individualisée et participe à un développement langagier non-linéaire.

La définition de Larsen-Freeman et Cameron (2008 : 135) du développement langagier dans une perspective complexe va dans le même sens en affirmant que :

*Learning is not the taking on of linguistic forms by learners but the constant adaptation of their linguistic resources in the service of meaning-making in response to the affordances that emerge in the communicative situation, which is in turn affected by the learners' adaptability.*<sup>73</sup>

En France, Morin s'était déjà fait l'avocat des perspectives complexes en sciences humaines en affirmant que : « l'autonomie suppose la complexité, laquelle

---

<sup>73</sup> L'apprentissage n'est pas l'adoption de formes linguistiques par des apprenants mais une adaptation constante de leurs ressources linguistique au service d'une recherche de signification en fonction des possibilités qui émergent de situations de communication, [adaptation] qui elle-même est sujette aux capacités d'adaptation des apprenants.

suppose une très grande richesse de relations de toutes sortes avec l'environnement » (1990 : 73).

Pour le didacticien des langues, cette affirmation rappelle que l'étude de l'autonomie de l'apprenant n'a pas vocation à se limiter à son utilisation d'un centre de langues, mais implique aussi une multiplicité d'interactions dans des contextes autres que formels.

Morin affirme aussi que : « L'émergence est un produit d'organisation qui, bien que inséparable du système en tant que tout, apparaît, non seulement au niveau global, mais éventuellement au niveau des composants » (1977 : 77). Il considère donc qu'il y a nécessité d'un va et vient qui peut constituer un circuit productif, entre la considération de la somme (le niveau global) et celle des parties (les composants). Ainsi le didacticien est amené à étudier l'émergence de la langue-cible chez l'apprenant dans une démarche qui ne se limite pas/plus à la considération de paramètres isolés, mais qui englobe aussi l'étude de l'apprenant dans son ensemble avec ses goûts, ses préférences et ses réseaux.

### **L'ALAO et l'informel**

Si nous considérons que le quotidien de l'apprenant implique des connexions à internet et que ces activités passent souvent par l'utilisation de l'anglais, il est raisonnable de réfléchir au rapport entre ces activités et le domaine de recherche en didactique des langues qui traite de l'utilisation de l'outil informatique pour l'apprentissage des langues.

La réflexion autour de l'informel peut donc prendre la forme d'une remise en cause d'une vision étroite de ce qu'est l'apprentissage des langues assisté par ordinateur (ALAO). Guichon (2011) constate qu'il existe une vision large et une vision étroite de ce qu'est l'ALAO. Dans sa manifestation la plus étroite, l'ALAO se limite à la conception d'outils web pour l'apprentissage des langues et à la mise en œuvre de ces outils dans un contexte de classe permettant d'en évaluer l'efficacité. La prise en compte des activités informelles nécessite sans doute l'élargissement de cette définition vers l'utilisation d'outils existants conçus à des fins autres que pédagogiques et vers un ensemble de pratiques sociales autour des outils web fixes et mobiles qui impliquent l'exposition à la langue étrangère. Dans la définition large de l'ALAO, on considère que l'ALAO concerne des apprenants qui apprennent des langues dans tout contexte, par, à

travers et autour des technologies informatiques. Cette variété de perspectives (par, à travers, autour) permet de constater que l'outil informatique sert parfois de source d'apprentissage (par), parfois de canal d'apprentissage (à travers) et parfois de contexte d'apprentissage (autour de).

Ainsi en 2016, un numéro spécial de *CALICO Journal* (34.1), dont l'acronyme se rattache explicitement à l'instruction<sup>74</sup>, cherche à analyser des contextes qui dépassent le cursus de l'apprenant et les murs de l'établissement. Si un tel concept n'est guère surprenant dans la mesure où l'ALAO permet souvent à l'apprenant de travailler avec une certaine autonomie, une prise en compte de l'existence d'une interface entre formel/informel est utile pour la recherche en didactique des langues. En effet, il ne s'agit pas simplement de réfléchir aux lieux et aux contenus d'apprentissage, mais de considérer aussi l'identité L2 de l'apprenant, son statut d'utilisateur de la langue cible au-delà de son rôle d'étudiant ou d'élève.

Dans une perspective complexe, il serait donc important en ALAO de considérer l'action de l'apprenant dans son contexte large, comme le constate Bertin (2011 : 34) :

*[...] les interactions ne sont pas nécessairement limitées au seul espace virtuel d'apprentissage figuré par l'écran de l'ordinateur ou ses interfaces [...] cet apprentissage informel interagit clairement avec le dispositif d'apprentissage formalisé.*

Dans un monde connecté, il serait donc logique de considérer que les activités en ligne proposées dans le cadre d'une formation (Lansad par exemple) sont en interaction avec les activités du quotidien impliquant l'anglais en ligne, au sein de l'environnement personnel d'apprentissage de l'apprenant et qu'un développement langagier émerge de ces interactions.

## **Tâche et informel**

Un dernier exemple de l'intérêt de l'informel pour la didactique des langues concerne la notion de tâche.

Lorsque le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) cherche à caractériser une tâche, les aspects suivants sont mis en valeur :

---

<sup>74</sup> Computer-Assisted Language Instruction Consortium.



*L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. (Conseil de l'Europe, 2000 : 121).*

À l'image de la définition d'Ellis (2003 : 7), le CECRL souligne le rôle central du processus cognitif dans le problème à résoudre (mener à bien un ensemble d'actions finalisées, domaine, but défini). Dans une perspective complexe, Morin (1990 : 135) voit des processus de simplification (la sélection, la hiérarchisation, la séparation et la réduction) et de complexification (communication, l'articulation de ce qui est dissocié) qui fonctionnent ensemble dans un va-et-vient.

Nos recherches précédentes (Sockett, 2010 par exemple) ont déjà souligné le rôle central de telles tâches cognitives dans les activités informelles. Dans les réseaux sociaux, l'apprenant a des choix à faire entre plusieurs outils (indiquer qu'on aime, être le premier à répondre à quelqu'un, imiter la réponse de quelqu'un d'autre, initier l'échange, choisir entre communication synchrone et asynchrone...) pour atteindre un but communicatif. Pour les autres activités informelles, l'apprenant a aussi des problèmes à résoudre dans son choix de films, de musiques et de séries télévisées à visionner, choix de type de sous-titrage, choix de réécouter ou non... Dans toutes ces activités, l'agentivité de l'apprenant est donc centrale, et la langue sert d'outil de communication. Ainsi les activités informelles sont une manifestation de ce pilier des perspectives actionnelles qu'est l'action de l'apprenant en langue cible dans un contexte social, en l'occurrence par le biais d'internet.

## **Conclusion**

Pour conclure cette discussion-plaidoyer sur la place de l'informel en didactique des langues, il serait utile de rappeler que notre réflexion tend vers une orientation plus acquisitionnelle de la discipline, vers une considération de l'apprenant en tant qu'acteur social à l'intérieur comme à l'extérieur de la salle de classe et vers un décloisonnement de l'ALAO désormais présente en toile de fond d'une majorité d'activités langagières.

Argumenter qu'une grande partie du processus d'acquisition échappe à l'action et parfois à la vigilance de l'enseignant n'est certes pas une nouveauté. Pour autant, considérer que l'univers informel et virtuel de l'apprenant avec ses pratiques peu

académiques mérite notre attention peut conduire à une didactique des langues plus pertinente au cœur d'une société moderne en évolution rapide.

### Bibliographie

- Barthes, R. (1970). *L'empire des signes*. Paris : Flammarion.
- Bertin, J.-C. (2011). *TIC et enjeux de société*. PPF soutenu par l'IRSHS. Rapport final, déc. 2011.
- Blanchet, P. (2007). Quels linguistes parlent de quoi à qui, quand, comment et pourquoi ? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques. *Carnets d'atelier de sociolinguistique*, 1 : 5.
- Brougère, G., & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie : recherches en éducation*, 158 : 117-160. DOI : [10.4000/rfp.516](https://doi.org/10.4000/rfp.516)
- Conseil de l'Europe. (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Récupéré de [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf).
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de Référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : OUP.
- Guichon, N. (2011). *Apprentissage des langues médiatisé par les technologies : contribution à l'épistémologie de la didactique des langues*. Dossier présenté en vue d'une Habilitation à Diriger des Recherches. Récupéré de [http://acedle.org/IMG/pdf/HDR\\_Nicolas\\_Guichon.pdf](http://acedle.org/IMG/pdf/HDR_Nicolas_Guichon.pdf).
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lefebvre, H. (1968). *La vie quotidienne dans le monde moderne*. Paris : Gallimard.
- Linn, A. (2012). Vernaculars and the idea of a standard language. Dans A. Keith (Dir.), *Handbook of the History of Linguistics* (pp. 379-395). Oxford : OUP.
- Morin, E. (1977). *La méthode, la nature de la nature*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.
- Sockett, G. (2010). Les processus cognitifs de résolution de problèmes pour l'apprentissage des langues dans des environnements multimédia. *Les cahiers de l'ACEDLE*, 8 (1). Récupéré de <http://acedle.org/IMG/pdf/Sockett.pdf>.
- Sockett, G. (2014). *The Online Informal Learning of English*. Basingstoke Palgrave: MacMillan.
- Toffoli, D., & Sockett, G. (2010). How non-specialist students of English practice informal learning using web 2.0 tools. *Asp*, 58 : 125-144.