



FACULTADE DE FILOLOXÍA

**Grao en Linguas e Literaturas Modernas – Francés**

**Traballo de Fin de Grao**

**Apprendre sans apprendre ? L'apprentissage informel du FLE à l'ère  
du numérique**

**Clara Varela Méndez**

**Autora**

**Nuria Rodríguez Pedreira**

**Titora**

**Santiago de Compostela**

**Curso académico 2024/2025**

**Formulario de delimitación do título e resumo**

Traballo de Fin de Grao curso 2024/2025

APELIDOS E NOME:	VARELA MÉNDEZ CLARA
GRAO EN:	LINGUAS E LITERATURAS MODERNAS
(NO CASO DE MODERNAS) MENCIÓN EN:	FRANCÉS
TITOR/A:	NURIA RODRÍGUEZ PEDREIRA
LIÑA TEMÁTICA ASIGNADA:	DIDÁCTICA DO FRANCÉS

SOLICITO a aprobación do seguinte título e resumo:

**Título:** Apprendre sans apprendre ? l'apprentissage informel du FLE à l'ère du numérique

**Resumo** [na lingua en que se vai redacta-lo TFG; entre 1000 e 2000 caracteres]:

À l'ère du numérique, les méthodes d'enseignement traditionnelles commencent à avoir de la concurrence sur le terrain. Grâce aux médias numériques, il devient de plus en plus difficile de distinguer entre l'apprentissage formel, non formel et informel, ouvrant ainsi la voie à de nouvelles opportunités d'exposition à la langue. Les réseaux sociaux, les plateformes audiovisuelles, les podcasts, les jeux vidéo, etc. offrent une stratégie différente pour l'acquisition des langues étrangères en dehors du cadre institutionnel.

Ce travail a pour but d'analyser l'impact de l'apprentissage informel sur l'acquisition du FLE (français langue étrangère). Nous explorerons comment cet apprentissage contribue au développement des compétences communicatives langagières décrites par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, 2001).

Pour cela, nous examinerons comment les médias numériques ont transformé l'autonomie des apprenants, la motivation et le processus d'apprentissage tout entier. Dans cette perspective, nous présenterons l'apprentissage comme un processus continu qui dépend du parcours personnel de chaque apprenant, où l'enseignant doit devenir un médiateur entre apprentissage formel et informel, sans pour autant chercher à formaliser ce dernier, mais plutôt à repenser les pratiques didactiques actuelles du FLE. Cette réflexion s'appuiera à la fois sur différentes études empiriques des didacticiens et sur une enquête par questionnaire adressée aux apprenants de FLE. Nous concluons ce mémoire en offrant quelques propositions pédagogiques pour exploiter en classe les contenus numériques préférés des apprenants et pour les encourager à en faire un meilleur usage dans leur apprentissage autonome.

Santiago de Compostela, 29 de abril de 2025.

SRA. PRESIDENTA DA COMISIÓN DO TRABALLO DE FIN DE GRAO

SRA. PRESIDENTA DA COMISIÓN DO TRABALLO DE FIN DE GRAO

**Declaración de orixinalidade**

Eu, Clara Varela Méndez, alumna do Grao de Linguas e Literaturas modernas (Francés) da Universidade de Santiago de Compostela, declaro que o presente Traballo de Fin de Grao (TFG) titulado *Apprendre sans apprendre ? L'apprentissage informel du FLE à l'ère du numérique*, e realizado baixo a titoría da Profa. Nuria Rodríguez Pedreira, é orixinal e que todas as fontes foron debidamente citadas.



FACULTADE DE FILOLOXÍA

**Grao en Linguas e Literaturas Modernas – Francés**

**Traballo de Fin de Grao**

**Apprendre sans apprendre ? L'apprentissage informel du FLE à l'ère  
du numérique**

**Aprender sen aprender? A aprendizaxe informal do francés como  
lingua estranxeira na era dixital**

**Learning Without Learning? Informal Learning of French as a  
Foreign Language in the Digital Age**

**Clara Varela Méndez**

**Autora**

**Nuria Rodríguez Pedreira**

**Titora**

**Santiago de Compostela**

**Curso académico 2024/2025**

## Résumé

À l'ère du numérique, les méthodes d'enseignement traditionnelles commencent à avoir de la concurrence sur le terrain. Grâce aux médias numériques, il devient de plus en plus difficile de distinguer entre l'apprentissage formel, non formel et informel, ouvrant ainsi la voie à de nouvelles opportunités d'exposition à la langue. Les réseaux sociaux, les plateformes audiovisuelles, les podcasts, les jeux vidéo, etc. offrent une stratégie différente pour l'acquisition des langues étrangères en dehors du cadre institutionnel.

Ce travail a pour but d'analyser l'impact de l'apprentissage informel sur l'acquisition du FLE (français langue étrangère). Nous explorerons comment cet apprentissage contribue au développement des compétences communicatives langagières décrites par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, 2001).

Pour cela, nous examinerons comment les médias numériques ont transformé l'autonomie des apprenants, la motivation et le processus d'apprentissage tout entier. Dans cette perspective, nous présenterons l'apprentissage comme un processus continu qui dépend du parcours personnel de chaque apprenant, où l'enseignant doit devenir un médiateur entre apprentissage formel et informel, sans pour autant chercher à formaliser ce dernier, mais plutôt à repenser les pratiques didactiques actuelles du FLE. Cette réflexion s'appuiera à la fois sur différentes études empiriques des didacticiens et sur une enquête par questionnaire adressée aux apprenants de FLE. Nous concluons ce mémoire en offrant quelques propositions pédagogiques pour exploiter en classe les contenus numériques préférés des apprenants et pour les encourager à en faire un meilleur usage dans leur apprentissage autonome.

## Table de matières

1. Introduction .....	8
2. Cadre théorique.....	9
2.1. Évolution des approches didactiques et des conceptions de l'apprentissage .....	10
2.2. Typologie des apprentissages : formel, non formel et informel .....	14
2.3. L'apprentissage informel : caractéristiques et enjeux.....	16
2.4. Une nouvelle approche : « écologie de l'apprentissage » .....	19
2.5. L'approche écologique appliquée à l'apprentissage des langues étrangères .....	21
2.6. L'apprentissage informel en FLE .....	24
2.6.1. Les profils des apprenants .....	24
2.6.2. Le CECRL et l'apprentissage informel .....	25
2.6.3. Les enjeux pédagogiques.....	30
3. Enquête auprès d'apprenants de langues étrangères : analyse de terrain ...	32
3.1. Objectifs et méthodologie de l'enquête .....	33
3.2. Analyse et discussion des résultats.....	34
3.2.1. Résultats quantitatifs de l'enquête .....	34
3.2.2. Résultats qualitatifs .....	37
3.3. Synthèse des résultats et validation des hypothèses .....	39
4. Proposition didactique .....	39
4.1. Contextualisation de la proposition .....	40
4.2. Méthodologie et approche .....	41
4.3. Description des activités.....	42
4.4. Compétences ciblées.....	43
4.5. Évaluation.....	47
5. Conclusion.....	49
6. Bibliographie .....	51

Annexe 1.....	55
Annexe 2.....	57
Annexe 3.....	58

## 1. Introduction

Nous vivons dans un monde qui change constamment à cause d'une mondialisation accélérée et un développement technologique continu. En effet, les technologies numériques ont transformé tous les aspects de la vie humaine, qui est plus que jamais interconnectée. Aujourd'hui, avec quelques clics on peut parler avec une personne à l'autre bout du monde, chercher n'importe quelle information ou tutoriel, regarder des films et des séries sans limites de temps ni d'espace dans n'importe quelle langue, et travailler à domicile, entre autres.

Dans ce contexte, où le numérique fait partie de notre quotidien, la didactique des langues doit faire face à une réalité nouvelle dans laquelle apprendre devient une activité hétérogène, plus dynamique et souvent invisible, dépassant les cadres traditionnels de l'enseignement. Les technologies de l'information et de la communication (TIC) deviennent ainsi plus qu'un simple outil. Celles-ci mettent le savoir à la portée de tous et redéfinissent les rôles, les espaces et les temps de l'apprentissage, et contribuent à un changement de perspective fondé sur l'accessibilité, la flexibilité et l'autonomie des apprenants.

Dans le domaine des langues étrangères et, en particulier du français langue étrangère (FLE), cette révolution défie la didactique traditionnelle et affaiblit les frontières entre l'apprentissage formel, non formel et informel. En effet, grâce aux médias numériques, les apprenants peuvent s'exposer aujourd'hui à la langue française tous les jours en dehors de la salle de classe, à travers des activités spontanées, comme le visionnage de séries en version originale, l'écoute de podcasts, les interactions sur les réseaux sociaux ou encore les jeux vidéo avec une interaction internationale. Ces pratiques, qui dérivent de l'apprentissage informel, sont caractérisées principalement par leur dimension ludique et leur fixation dans la vie quotidienne. Elles font l'objet d'un intérêt croissant dans la recherche, vu qu'étant spontanées et motivantes, elles placent l'apprenant au centre du processus et favorisent l'amélioration de ses compétences linguistiques.

Ainsi, l'usage d'Internet pose plusieurs questions en rapport avec l'apprentissage informel : comment les plateformes numériques peuvent-elles être utilisées comme outils pour ce type d'apprentissage ? Quelle est la relation entre les pratiques d'apprentissage autonomes et les situations d'enseignement encadrées ?

Dans cette perspective, ce travail se propose d'analyser l'apprentissage informel du FLE à l'ère du numérique, en examinant ses apports et ses limites pour le développement des compétences communicatives définies par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Nous présenterons d'abord l'évolution des approches didactiques et des conceptions de l'apprentissage (cf. 2.1), ainsi que la typologie des apprentissages (formel, non formel et informel) (cf. 2.2), puis les caractéristiques et les enjeux de l'apprentissage informel (cf. 2.3). Nous nous attacherons ensuite à décrire une nouvelle approche didactique, « l'approche écologique » (cf. 2.4), afin de comprendre comment l'environnement conditionne le processus d'apprentissage, et comment les médias numériques participent à l'acquisition des langues étrangères (cf. 2.5). De plus, nous mettrons l'accent sur le rôle de l'apprentissage informel dans le cadre du FLE, notamment en considérant les profils des apprenants (cf. 2.6.1), les apports du CECRL en lien avec ce type d'activités (cf. 2.6.2) et les enjeux pédagogiques qui en découlent (cf. 2.6.3). Postérieurement, nous présenterons les résultats de l'enquête menée auprès des apprenants de langues étrangères (LE) et de FLE, afin d'identifier leurs pratiques numériques, leurs perceptions et leurs motivations. En dernier lieu, nous présenterons une proposition didactique dans le but d'offrir une alternative pédagogique qui intègre les pratiques numériques informelles dans l'enseignement du FLE (cf. 4).

Cette démarche méthodologique vise à vérifier nos hypothèses selon lesquelles les pratiques informelles constituent un outil précieux qui favorise la motivation, l'autonomie et le développement des compétences communicatives langagières des apprenants. En outre, nous croyons qu'une approche pédagogique intégrant ces pratiques numériques informelles au cadre institutionnel contribuerait de manière plus efficace au développement ciblé des compétences définies par le CECRL.

Partant de ces hypothèses, nous allons adopter un cadre théorique pertinent qui nous permettra d'examiner en profondeur notre objet d'étude.

## **2. Cadre théorique**

Ce travail analyse l'apprentissage informel en tant qu'outil pédagogique dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, en particulier, du Français Langue Étrangère. À cet égard, nous devons aborder les différentes approches didactiques et les

conceptions de l'apprentissage, notamment dans la Didactique des Langues Étrangères, afin de mieux comprendre la place qu'occupent aujourd'hui l'apprentissage informel et les médias numériques dans le FLE.

### **2.1. Évolution des approches didactiques et des conceptions de l'apprentissage**

Avant de présenter une brève description de l'évolution des approches didactiques, il est essentiel de délimiter le terme « didactique ». Selon le dictionnaire Larousse en ligne, la notion de « didactique » est définie comme une « science ayant pour objet les méthodes d'enseignement » (Larousse, s.v. *didactique*). En ce sens, l'origine du terme, issue du grec *didaktikós* (« concernant l'enseignement ») et du verbe *didaskein* (« enseigner »), révèle déjà une orientation claire vers l'enseignement plutôt que vers l'apprentissage. Ainsi, pendant des siècles, la didactique est centrée sur le processus d'enseignement, mettant l'accent sur la figure de l'enseignant, qui est chargé de mettre en place l'apprentissage. Il aura aussi pour mission de définir les objectifs, de choisir les moyens et les méthodes et d'évaluer les résultats. En d'autres termes, l'enseignant est le responsable de transmettre les savoirs, tandis que le devoir de l'apprenant se réduit à faire les tâches imposées et à mémoriser les notions nouvelles (Holec, 1991).

Cependant, Szulc (1997, cité par Grabowska, 2022) souligne qu'à partir du XIXe siècle, des penseurs comme John Dewey ont initié un changement dans le parcours de la didactique des langues, à travers la conception d'une nouvelle éducation – illustrée par la formule *learning by doing*, « apprendre en faisant » –, qui valorise l'expérience et l'action dans le processus d'enseignement/apprentissage. De cette manière, les méthodes didactiques traditionnelles perdent leur force et la fonction de l'enseignant commence à être sujet de réflexion. Dans cette nouvelle perspective, on remplace la figure du « maître transmetteur » et de l'« élève consommateur d'un savoir qui lui est extérieur » (Cuq et Gruca, 2020 : 132), par une conception active et individualisée de l'apprentissage. En d'autres termes, on passe du statut d'enseignant en tant que porteur de connaissance à celui de facilitateur d'apprentissage. Ainsi, grâce à cette approche, le savoir est conçu comme « une coconstruction, et son appropriation dépend à la fois des stratégies déployées par l'apprenant et des méthodologies convoquées par l'enseignant » (*ibid*).

Cette évolution se consolide au fil des années à travers plusieurs courants pédagogiques et diverses méthodologies. Comme le souligne Puren (2007), une

multiplication des modes d'enseignement/apprentissage s'est produit tout au long des années, et la didactique des langues étrangères se trouve donc « à la croisée des méthodes » (p.7). Ainsi, à présent, la DLE ne se limite plus à un modèle unique, mais s'appuie sur une pluralité d'approches conditionnées par les contextes et les profils des apprenants.

Dans ce cadre, il est pertinent de rappeler brièvement les principales méthodologies présentées par Cuq et Gruca (2020), qui ont marqué l'histoire de l'enseignement/apprentissage du FLE. Tout d'abord, la méthodologie traditionnelle, fondée sur la « grammaire-traduction » ou « lecture-traduction », domine jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle, privilégiant la langue écrite, la traduction et la grammaire (p.265). Ensuite, la méthodologie directe, apparue au début du XX<sup>e</sup> siècle, interdit l'utilisation de la langue maternelle, en favorisant une immersion totale dans la langue cible et en promouvant plusieurs méthodes modernes, notamment « les méthodes orale et active » (p.268). Ainsi, au milieu du XX<sup>e</sup> siècle, se développent la méthodologie audio-orale (MAO), centrée sur la mémorisation et l'imitation, et la méthodologie structurale globale audiovisuelle (SGAV), qui « plonge l'étudiant dans une situation de communication qu'il perçoit d'abord globalement par voie audiovisuelle » (p.271). Ces approches introduisent une dimension plus communicative et contextuelle dans l'enseignement/apprentissage de langues, en dépassant progressivement la simple transmission de savoirs linguistiques.

Cependant, c'est à partir des années 1970, que se produit une véritable rupture avec la méthodologie grammaire-traduction. La perspective communicative des années 1980 met en valeur les dimensions sociolinguistique et pragmatique de la communication, promeut l'utilisation de documents authentiques et d'activités plus créatives et place, pour la première fois, l'apprenant au centre du processus d'enseignement/apprentissage. Cette évolution didactique a ainsi préparé le terrain à l'émergence de la perspective actionnelle du début des années 2000 (cf. 2.6.2). Celle-ci considère l'apprenant comme un acteur social, impliqué dans la réalisation de tâches significatives, intégrant des compétences linguistiques, mais aussi culturelles et sociales (Conseil de l'Europe, 2001). Nous nous intéressons surtout à ces dernières perspectives, qui ouvrent la voie à l'intégration de pratiques informelles et de supports numériques dans le processus didactique.

En ce sens, d'après Holec (1991), la reconnaissance de l'autonomie de l'apprenant dans la DLE, notamment dans le FLE, commence à ressortir à partir des années 70, à une période où la recherche se tourne vers des voies alternatives focalisées sur l'apprenant et

l'apprentissage. L'auteur formule alors une question fondamentale : « comment apprendre une langue sans se la faire enseigner ? » (Holec, 1991 : 1).

Pour pouvoir répondre à cette question, il faut définir les termes d'« autodirection », d'« autorégulation » et d'« autoformation », très employés dans la littérature scientifique. L'« autodirection » se produit lorsque l'apprenant est capable de choisir ses propres objectifs, ses méthodes et ses outils d'apprentissage, c'est-à-dire, quand « la totalité des rôles d'apprentissage peut être assumée par les apprenants eux-mêmes » (Holec, 1991 : 2). Cette notion se différencie de l'« autorégulation », parce que celle-ci renvoie plutôt aux activités cognitives de l'individu, en d'autres mots, aux buts, aux métaconnaissances et aux stratégies (Grabowska, 2022 : 46). Finalement, le terme d'« autoformation » reste plus difficile à cerner. Désignant étymologiquement l'action de se donner une forme à soi-même, cette notion renvoie à un ensemble de pratiques organisées, qui mettent en valeur l'idée d'autonomie en formation, et qui englobent, contrairement à l'autodirection et l'autorégulation, une dimension sociale et contextuelle. Ainsi, Tremblay décrit le processus de la manière suivante :

Situation éducative (pédagogique ou andragogique), scolaire ou extrascolaire, favorable à la réalisation d'un projet pendant lequel la plus grande motivation d'une personne est d'acquérir des connaissances (savoir) et des habiletés (savoir-faire) ou de procéder à un changement durable en soi-même (savoir-être). Pour ce faire, cette personne assume un contrôle prépondérant en regard d'une ou de plusieurs dimensions de son projet : contenu, objectifs, ressources, démarche et évaluation (Tremblay 2003 : 42).

Dans son ouvrage *L'autoformation* (2003), Tremblay propose un modèle de processus qui est formé par trois composantes : « auto », « eco » et « histo ». D'abord, la composante « auto » renvoie à l'individu lui-même, avec ses motivations, ses compétences et ses aptitudes ; la composante « eco » concerne l'environnement éducatif et extrascolaire ; finalement la composante « histo » signale le contexte historique et social qui favorise le changement du paradigme social et l'émergence de l'autonomie dans l'apprentissage. Cette perspective anticipe la perspective écologique sur laquelle nous appuierons notre travail (cf. 2.4), en soulignant que tout apprentissage est conditionné à la fois par des dimensions internes et externes à l'apprenant.

Dans ce contexte, la dimension « auto », centrée sur l'individu, joue un rôle clé dans l'apprentissage informel, vu qu'elle est profondément liée à la dimension affective du processus d'apprentissage, décrite par Toffoli et Sockett (2010). Ceux-ci affirment que les motivations qui poussent à s'engager dans des pratiques informelles sont souvent personnelles, émotionnelles et sociales. Comme ils l'expliquent eux-mêmes, la motivation, dans ce contexte, est soutenue par le plaisir, la curiosité ou l'intention de communication, donnant à l'apprentissage informel une énorme puissance, vu que le développement langagier devient un sous-produit d'activités non éducatives en apparence.

Ce lien entre affect, motivation et autonomie est également présent dans la théorie de Zimmerman (2000), qui parle de l'autorégulation de l'apprentissage (*self-regulated learning*) comme l'ensemble de « self-generated thoughts, feelings, and actions that are planned and cyclically adapted to the attainment of personal goals »<sup>1</sup> (Zimmerman, 2000 : 14). Selon lui, l'apprenant autorégulé fixe des objectifs, choisit des stratégies, contrôle ses progrès et adapte ses méthodes s'il est nécessaire. Ce processus cyclique met en avant les « auto-réactions », c'est-à-dire, les réactions affectives et comportementales, qui influencent directement la motivation pour la prochaine tâche. Ainsi, ce système sociocognitif est très complexe et n'implique pas toujours un aboutissement, vu qu'il « peut expliquer à la fois la persévérance et le sentiment d'épanouissement des individus performants, ainsi que l'évitement et les doutes de soi chez ceux qui ne réussissent pas » (Zimmerman, 2000 : 24).

Ces nouvelles approches qui donnent une importance clé à l'apprenant sont particulièrement pertinentes pour comprendre l'apprentissage informel, où la motivation joue un rôle déterminant. Ainsi, en lien avec ces nouvelles approches de la didactique des langues étrangères, Cuq (2003) définit la notion d'« apprendre à apprendre » comme suit :

S'engager dans un apprentissage dont l'objectif est d'acquérir les savoirs et les savoir-faire constitutifs de la capacité d'apprendre, c'est-à-dire de la capacité de préparer et de prendre les décisions concernant la définition, les contenus, l'évaluation et la gestion d'un programme d'apprentissage (Cuq, 2003 : 21).

---

<sup>1</sup> « Pensées, émotions et actions auto-générées, qui sont planifiées et adaptées de manière cyclique en vue d'atteindre des objectifs personnels » (notre traduction).

Selon l'auteur, ce type d'apprentissage s'organise autour de trois volets complémentaires : « la culture langagière », « la culture d'apprentissage » et « la compétence méthodologique ». Ainsi, pour apprendre une langue, il ne suffit pas d'imiter, mais il est essentiel d'apprendre à choisir des stratégies efficaces selon ses besoins. Pour acquérir cette capacité, il est nécessaire de développer des techniques de conscientisation (auto-observation, réflexion sur la langue maternelle) et de réaliser des activités fondées sur le principe du *learning by doing* (Cuq, 2003 : 21-22).

Ainsi, apprendre est un processus complexe qui implique une multitude de facteurs. L'évolution des conceptions de l'apprentissage dans la DLE, marquée par le déplacement de l'attention de l'enseignant vers l'apprenant, a permis de mettre en lumière des notions fondamentales, telles que l'autonomie, la motivation et l'autorégulation, des phénomènes centraux dans la didactique moderne. À la suite, pour mieux comprendre les dynamiques actuelles d'apprentissage, notamment du FLE, nous allons examiner les différents types d'apprentissages.

## **2.2. Typologie des apprentissages : formel, non formel et informel**

Les différents processus d'apprentissage sont un phénomène complexe et hétérogène, qui peut se produire dans des contextes variés et sous des formes multiples. Dans ce cadre, certains chercheurs comme Cross (2007 : 16), différencient deux dimensions de l'apprentissage : formelle et informelle, mettant en avant qu'il ne s'agit pas de deux catégories fermées, mais plutôt de deux séries d'un continuum d'apprentissage. Cependant, il est largement accepté dans le champ de la didactique une typologie tripartite (Colley, Hodkinson et Malcolm, 2003 ; Schugurensky, 2007 ; Mangenot, 2013), qui va des environnements didactiques traditionnels à des méthodologies plus flexibles et autodirigées : l'apprentissage formel, non formel et informel. En effet, cette classification a été reconnue par les études européennes menées notamment par le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop, 2007) et le Conseil de l'Union Européenne (2012), qui ont intégré et promu l'apprentissage non-formel et informel dans les politiques éducatives.

Néanmoins, bien qu'elles semblent être des catégories claires et délimitées, leurs frontières sont vagues et peuvent se confondre. Par conséquent, on ne parle pas de concepts discontinus et isolés, mais comme Cross (2007) l'indique lui-même, on réfère à

un continuum où l'on peut trouver des pratiques formelles chez les informelles et vice-versa. C'est pour cette raison que certains chercheurs préfèrent parler de situations d'apprentissages plutôt que d'apprentissage formel ou informel (Grabowska, 2022).

D'abord, l'apprentissage formel renvoie à une éducation bien structurée et institutionnalisée donnée dans des établissements officiels. C'est un système hiérarchique, l'État se situant au sommet et l'élève à la base, et propédeutique, parce que les étudiants sont divisés en niveaux avec des programmes et des objectifs explicites. Il est nécessaire d'atteindre les buts fixés pour passer de niveaux et cela constitue traditionnellement la finalité ultime du cours. Ainsi, il utilise des titres ou des certifications qui s'obtiennent à travers un système d'évaluation rigide (Schugurensky, 2007). Il s'agit du modèle dominant dans les systèmes éducatifs contemporains, mais on observe actuellement un changement remarquable dans le domaine de la didactique moderne en raison d'une évolution méthodologique s'appuyant sur une approche plus active et communicative (cf. 2.1).

L'apprentissage non-formel, quant à lui, est souvent lié à des activités extrascolaires, c'est-à-dire, c'est celui qui se produit en dehors des institutions de l'éducation formelle. Il continue à être dans une certaine mesure structuré, possédant des délais, des supports et des objectifs (Mangenot, 2011). Cependant, les programmes et les exigences sont plus flexibles et moins stricts, comme on peut trouver dans « les cours de langue, les leçons de conduite et de cuisine, les formations techniques, les classes de travaux manuels, les leçons de tennis, les cours de yoga, les formations syndicales, les stages d'écriture et d'autres programmes du même genre » (Schugurensky, 2007 : 14). Ces expériences, à mi-chemin entre l'apprentissage formel et l'informel, se situent dans le cadre des activités extra-scolaires, qui répondent souvent à une volonté personnelle de se former dans un contexte plus flexible que l'école traditionnelle.

Quant à l'apprentissage informel, il désigne l'ensemble d'expériences d'apprentissage qui ne font pas partie des structures éducatives formelles ou alternatives. Il se situe ainsi aux marges et se définit par négation, étant tout ce qui n'est ni formel ni non-formel. On trouve ces situations dans la famille, la communauté, à travers les loisirs, les échanges sociaux ou la recherche personnelle, aujourd'hui plus accessible et simple (Schugurensky, 2007).

Au fil des ans, cette classification a conduit à une hiérarchisation des systèmes, considérant les savoirs acquis dans le cadre informel moins prestigieux que ceux issus des institutions éducatives (Schugurensky, 2007). Cependant, cette hiérarchie, qui situe à la base l'apprentissage informel, est paradoxal, parce que comme Tough (1999) l'illustre lui-même à travers une métaphore, de la même façon que l'iceberg cache la majorité de sa structure en dessous de l'eau, les acquisitions scolaires ne sont qu'une petite partie visible de la totalité des apprentissages. De la même manière, Colley, Hodkinson et Malcolm (2003) mettent en garde contre les risques de hiérarchiser ces formes d'apprentissage ou de les opposer pleinement. Ils suggèrent d'analyser les situations d'apprentissage à travers le lieu, le processus, les objectifs et le contenu, quatre aspects clés qui permettent d'identifier un continuum où les éléments formels et informels s'entrelacent.

Dans ce sens, l'apprentissage formel et informel ne se contredisent pas, mais ils peuvent coexister, ce que nous tenterons de démontrer au long de ce travail. Cette conception rejoint celle défendue par Cuq et Gruca (2020 : 444), qui rappellent que « c'est la recherche d'un degré maximal d'autonomie régulée qui est visé dans les centres de ressources en langues (CRL) ». Ainsi, le but de l'enseignement dans la didactique est de rendre l'apprenant progressivement autonome, et c'est justement ce passage du guidage à l'autoguidage qui ouvre la voie à des formes d'apprentissage de plus en plus variées, notamment en dehors des cadres traditionnels. Dans la section suivante, nous nous attacherons à expliquer plus en détail l'apprentissage informel, qui occupe une place centrale dans notre démarche.

### **2.3. L'apprentissage informel : caractéristiques et enjeux**

Ayant lieu en dehors des cadres institutionnels, l'apprentissage informel concerne selon Colley, Hodkinson et Malcolm (2003 : 4) « everyday social practices and everyday knowledge »<sup>2</sup>. Dans ce qui suit, nous nous concentrerons sur les différents défis que pose ce type d'apprentissage, en raison de sa nature parfois non-intentionnelle et difficilement observable et évaluable.

---

<sup>2</sup> « Les pratiques sociales quotidiennes et les savoirs de tous les jours » (notre traduction).

En effet, l'apprentissage informel peut prendre un certain nombre de formes différentes. Schugurensky (2007 : 15) propose de le définir d'abord comme un « lieu » symbolique dans lequel se déroule cet apprentissage : « tout apprentissage acquis en dehors des programmes de l'éducation formelle et non-formelle », puis comme « méthode », se produisant à travers des formes spontanées et naturelles, autrement dit, des formes non structurées ou dirigées.

Par ailleurs, l'auteur décrit les différentes situations d'apprentissage informel selon l'intention et la conscience. À l'aide de ces critères, il identifie trois formes d'apprentissage informel : l'« apprentissage auto-dirigé », l'« apprentissage fortuit » et « la socialisation ». Premièrement, dans les apprentissages auto-dirigés, les apprenants ont pour but d'apprendre quelque chose (intentionnel) et reconnaissent avoir assimilé un contenu (conscient). Deuxièmement, les apprentissages fortuits indiquent une situation où l'apprenant n'a aucune intention d'apprendre (non intentionnel), mais après avoir réalisé une activité, il constate qu'il a appris quelque chose (conscient). Finalement, la socialisation se développe de manière plus naturelle à travers les expériences de la vie quotidienne. Les individus intègrent des valeurs, des comportements, des attitudes, des compétences et des connaissances sans avoir ni l'intention d'apprendre ni la conscience qu'un apprentissage est en train de se produire (Schugurensky, 2007). Ces distinctions sont pertinentes pour notre objet d'étude, puisque les résultats de l'enquête menée auprès des apprenants de langues étrangères (cf. 5) démontrent qu'ils s'engagent volontairement dans des activités numériques pour progresser (apprentissage auto-dirigé), découvrent de nouvelles connaissances de manière imprévue (apprentissage fortuit), et participent à des échanges sociaux en ligne (socialisation).

À ce stade de notre travail, on constate que la nature de l'apprentissage informel est souvent difficile à délimiter, et cela pose plusieurs défis aux chercheurs. Son manque de structure, son caractère diffus, son attache à tout type d'activités et surtout sa dépendance par rapport à l'individu rendent leur identification plus complexe. Ainsi, comme tout ce qui est difficile à structurer et à définir est souvent évité, en particulier dans le domaine scientifique, la reconnaissance de l'apprentissage informel s'est fait attendre. C'est ce que Schugurensky (2007 : 14) appelle, le « défi conceptuel », qui consiste à mieux comprendre les différentes formes que peut prendre cet apprentissage et ses caractéristiques les plus importantes, pour éviter qu'il reste comme une catégorie marginale.

L'auteur propose trois défis supplémentaires au-delà du défi conceptuel autour de l'apprentissage informel : le « défi méthodologique », le « défi de reconnaissance » et le « défi pédagogique ». En effet, concernant le premier défi, comme les apprentissages informels ne suivent pas un programme structuré, ils nécessitent de nouvelles stratégies de recherche capables de clarifier ces activités implicites et parfois inconscientes, ce qui constitue la deuxième grande difficulté de ce type d'apprentissage. En parallèle, se pose le défi de reconnaissance : bien que l'apprentissage informel se trouve dans la vie quotidienne des individus, il est souvent invisible dans les institutions éducatives. Cela incite à repenser ce que nous valorisons, comme le met en avant Schugurensky (2007), en s'appuyant sur les principes de la VAE (Validation des Acquis de l'Expérience), qui favorise la reconnaissance, par les établissements éducatifs, des apprentissages acquis en dehors des systèmes officiels. Ainsi, il s'agit de valoriser les apprentissages par l'expérience et tout « ce que savent les gens et ce qu'ils sont capables de faire » (Schugurensky, 2007 : 21). Enfin, le défi pédagogique, dont nous parlerons plus loin (cf. 2.6.3), réfère au fait de savoir comment les environnements éducatifs peuvent ou doivent intégrer les pratiques informelles. Il ne s'agit pas de les formaliser, mais d'encourager les apprenants à tirer parti de leurs interactions quotidiennes (Schugurensky, 2007).

Ces défis sont fondamentaux pour légitimer les apports réels de ces expériences et créer un système plus inclusif et plus ancré dans les trajectoires personnelles des apprenants. De cette manière, la recherche sur les pratiques informelles s'est fortement développée au cours des quarante dernières années, et plus particulièrement au cours des vingt dernières (Kusyk et Sockett, 2012 ; Alves et Ferreira, 2016 ; Donohoe, 2022 ; Dejean et Soubrié, 2022).

Cette intensification d'intérêt n'est pas dû au hasard, mais correspond à l'émergence des technologies numériques, qui ont profondément transformé les modes d'accès à l'information et les possibilités d'apprentissage. Les technologies de l'information et de la communication nous permettent aujourd'hui d'accéder de manière instantanée, directe et facile à tout type d'information. Ainsi, l'Internet est actuellement connecté aux personnes, ce qui signifie qu'apprendre ne consiste plus à savoir faire les choses seul, mais à savoir profiter des avantages que le Net nous fournit, devenant la plateforme d'apprentissage du futur (Cross, 2007). Ces environnements offrent de nombreuses opportunités d'apprentissage : la télévision et la radio, les plateformes

audiovisuelles comme Netflix, Prime Vidéo ou YouTube, les plateformes-audio, comme Spotify, Appel Podcasts, Podimo, Deezer, les jeux vidéo en ligne, les réseaux sociaux comme TikTok, Instagram, Twitter/X, Facebook, les MOOCs (*Massive Open Online Course*), les applications mobiles, comme Duolingo, Babbel, Tandem.

Un des avantages fondamentaux de ces outils liés à des activités informelles réside dans leur dimension motivante intrinsèque, étant donné qu'ils sont employés principalement pour se divertir et se détendre. En ce sens, Kusyk et Sockett (2012) soutiennent que lors des situations informelles, l'attention de l'utilisateur d'une langue étrangère est dirigée vers la compréhension du contenu plutôt que sur l'apprentissage des structures linguistiques, ce qui fait qu'il intériorise naturellement des éléments de la langue.

En somme, les pratiques numériques tendent à confirmer qu'apprendre n'est plus un acte isolé et limité à la salle de classe, mais un processus qui s'inscrit dans une multitude d'environnements, de rythmes et de formes d'engagement. Cette transformation de perspective appelle à une redéfinition théorique de l'apprentissage, qui va favoriser l'émergence du concept d'« écologie de l'apprentissage », que nous analyserons dans la section suivante.

#### **2.4. Une nouvelle approche : « écologie de l'apprentissage »**

La complexité croissante des contextes d'apprentissage et l'émergence des environnements numériques ont conduit plusieurs chercheurs à adopter une approche écologique de l'apprentissage. Celle-ci permet de dépasser les oppositions traditionnelles entre apprentissage formel et informel, en considérant l'apprentissage comme un phénomène dynamique et en constante interaction avec l'environnement (Grabowska, 2022).

Van Lier (2004) considère que l'apprentissage ne peut pas être séparé du contexte dans lequel il se produit. Pour lui, l'approche écologique est fondamentalement « a world view, a way of being and acting in the world that has an impact on how we conduct our lives, how we relate to others and to the environment, and of course also, how we conceive

of teaching and learning »<sup>3</sup> (Van Lier, 2004 : 86). Ainsi, l'apprentissage est perçu par l'auteur comme un système ouvert, dans lequel des dimensions multiples interagissent, telles que la perception, l'action, la relation et la qualité de l'expérience éducative.

De même, Barron (2004 : 6, citée par Grabowska, 2022) décrit l'écologie de l'apprenant comme « l'ensemble des contextes accessibles à lui, physiques ou virtuels, incluant des configurations d'activités, des ressources matérielles et relationnelles qui offrent des possibilités d'apprentissage ». De cette manière, l'apprentissage est vu comme un processus intégré dans l'écologie de vie de l'apprenant, qui est donc conditionné par les opportunités que lui offre son environnement, c'est-à-dire, par les ressources, tant humaines (famille, enseignants, pairs) que matérielles (technologies, livres, objets) et même émotionnelles (Grabowska, 2022). Celles-ci sont appelées « affordances », terme employé pour la première fois par Gibson (1959, cité par Grabowska, 2022), désignant les possibilités offertes par l'environnement que l'individu peut exploiter.

Cette approche est complétée par la théorie des systèmes dynamiques complexes développée par Larsen-Freeman et Cameron (2008), qui montrent qu'un même dispositif pédagogique ou un même environnement d'apprentissage ne produit pas les mêmes effets, car chaque apprenant évolue dans une écologie unique. Dans cette perspective, l'apprentissage ne consiste plus en une progression linéaire, mais en un processus très conditionné qui interagit avec l'environnement et qui change constamment (*ibid*).

Cela implique de dépasser le cadre de l'enseignement uniformisé, pour reconnaître la diversité des parcours, des expériences et le rôle actif de l'apprenant dans un processus d'acquisition personnel. C'est l'apprenant qui, en interagissant avec le contexte qui l'entoure, profite ou non, des affordances que ce dernier lui offre. De cette manière, cette approche privilégie des méthodes qualitatives centrées sur la variation individuelle, et non sur la recherche des idées universelles, étant donné qu'on ne peut pas déduire des caractéristiques individuelles à partir de tendances de groupe, ni l'inverse (Grabowska, 2022).

Ainsi, comme Cross (2003) le signale quelques lignes plus haut, l'apprentissage peut être conçu comme un continuum intégré, c'est-à-dire, comme le produit d'un

---

<sup>3</sup> « Une vision du monde, une manière d'être et d'agir dans le monde qui influence notre façon de vivre, notre relation aux autres et à l'environnement, et bien sûr, notre conception de l'enseignement et de l'apprentissage » (notre traduction).

processus d'hybridation, où les différentes expériences, qu'elles aient lieu en classe, à la maison, dans un jeu vidéo, ou sur Internet, aident à construire un savoir concret. De cette façon, l'écologie de l'apprentissage nous permet de considérer l'apprentissage informel comme une activité valide, et met en avant l'idée qu'il serait préférable d'abandonner l'opposition stricte entre apprentissage formel et informel, pour parler d'une vision de la formation comme un processus défini au cours de l'expérience même. C'est justement cette idée qui est au centre de l'éducation moderne, qui considère la formation comme un processus permanent, qui vise à faciliter l'apprentissage des élèves, et qui privilégie surtout le fait d'« apprendre à apprendre » (Núñez, Solano, González-Pienda, Rosário, 2006).

En somme, cette nouvelle approche nous invite à reconsidérer les modalités d'acquisition des savoirs, à travers une perspective plus flexible et contextuelle de l'apprentissage, et à repenser l'apprentissage des langues étrangères, en particulier dans un monde où les médias numériques se multiplient. C'est justement ce que nous explorerons dans la partie suivante.

## **2.5. L'approche écologique appliquée à l'apprentissage des langues étrangères**

Le développement des technologies numériques et la diversité des parcours éducatifs ont conduit à une redéfinition profonde de l'apprentissage, notamment dans le champ du FLE. Nous allons examiner ici l'intérêt croissant de l'apprentissage informel dans la didactique des langues étrangères, tout en l'abordant à travers une perspective écologique, qui considère l'acte d'apprendre comme profondément lié à l'environnement de l'individu.

Peu à peu, les apprentissages informels commencent à intéresser les didacticiens de tous les domaines, notamment les linguistes. D'après Galisson (1989), apprendre des langues étrangères n'est pas équivalent à apprendre des mathématiques, de la physique, de l'histoire ou de la littérature. Contrairement à ces domaines, où les savoirs sont expliqués et ensuite appris, l'acquisition des langues étrangères se rapproche plutôt des activités, comme « la marche, la natation, le chant » (Galisson, 1989 : 110). En effet, selon Little (2015, cité par Grabowska, 2022), les enseignants peuvent fournir de nombreuses notions sur la langue, mais ils ne peuvent pas transmettre la langue elle-même.

Ainsi, dans le champ spécifique de la DLE, devenue progressivement une discipline autonome, on a constaté une tentative de conceptualiser l'apprentissage informel. Sockett est l'un des premiers théoriciens de l'apprentissage informel dans le champ de la DLE. D'après sa théorie, l'apprentissage informel est « 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 » (Sockett, 2015 : 128). Selon l'auteur, les individus n'ont pas toujours une volonté d'apprendre, et ils ne sont parfois pas conscients du processus qu'ils sont en train de mener à bout.

Ce processus est, selon Grabowska (2022), hautement contextuel et conditionné par de nombreuses variables, qui influent sur le parcours de l'apprenant. Celles-ci peuvent être analysées à trois niveaux : « micro », incluant des facteurs personnels comme l'âge, les capacités cognitives, les motivations, les ressources financières, le style d'apprentissage, « méso », comprenant l'environnement proche de l'individu, les langues présentes dans le milieu quotidien, les méthodes et les outils pédagogiques, et « macro », qui concerne les politiques linguistiques, le contexte socioéducatif, la valorisation sociale du plurilinguisme et de l'éducation en général (Grabowska 2022 :13). En fonction de ces observations, l'auteure reformule la définition de l'apprentissage informel des langues étrangères proposée initialement par Sockett. Elle offre une nouvelle définition du concept :

Toute activité entreprise en autonomie dans une écologie d'apprentissage non hiérarchique, impliquant une adaptation constante aux affordances de l'environnement et conduisant au développement de la compétence en LE selon une trajectoire personnelle et en fonction de besoins communicatifs émergeant au cours de l'activité même (Grabowska, 2022 : 89).

Ce changement de perspective permet d'adopter une vision plus inclusive et réaliste de l'apprentissage des langues étrangères, intégrant les pratiques hybrides qui caractérisent notre époque, et regardant l'apprentissage non comme un processus unique, mais comme une série d'émergences. L'auteure utilise l'exemple actuel de la pandémie du COVID-19, qui a transformé de manière significative la procédure d'enseignement à l'échelle mondiale. En effet, les enseignants ont dû s'adapter à une situation extraordinaire dans laquelle l'utilisation de la technologie a été nécessaire à l'enseignement. Ainsi, on a connu l'apprentissage à distance, l'utilisation massive de la

vidéoconférence, l'expansion des ressources numériques des bibliothèques ou l'utilisation de l'Internet comme outil d'apprentissage (Grabowska, 2022). On constate donc que l'écosystème exerce une influence à un niveau général et individuel, conditionnant ainsi les trajectoires personnelles des apprenants de langues étrangères.

Dans ce contexte, le rôle du numérique se situe au centre des recherches, notamment grâce à des auteurs comme Toffoli, Sockett et Kusyk. Les deux premiers auteurs traitent pour la première fois ce type d'activités, en soulignant la participation élevée des parlants non natifs aux activités de loisir en ligne impliquant l'anglais, comme l'écoute de musique ou le visionnage de séries (Toffoli et Sockett, 2010). Dans un deuxième temps, Sockett (2011) analyse l'impact des séries télévisées sur l'apprentissage des séquences lexicales, qu'il appelle « chunks », en montrant que les individus exposés régulièrement à ces contenus les connaissent mieux. Il réfère à des structures grammaticales qui utilisent, par exemple, les verbes « to do », « to want to », « to have to », « to need » et « to know », qui sont problématiques pour les apprenants français. Ces résultats sont confirmés par Kusyk et Sockett (2012), qui mènent à bout une recherche empirique, qui démontre une amélioration significative de la reconnaissance des expressions idiomatiques et de la compréhension contextuelle chez les étudiants qui ont regardé des contenus audiovisuels en anglais.

À l'heure actuelle, l'apprenant se développe dans un environnement multimédia qui crée des espaces de communication plus authentiques (Cuq et Gruca, 2020). Cependant, selon Mangenot (cité par Cuq et Gruca, 2020), même si ces activités motivent et augmentent souvent la confiance des apprenants dans leurs compétences communicatives, elles peuvent aussi déclencher un certain blocage. L'auteur met donc en lumière que le guidage et l'accompagnement deviennent absolument centraux : « la difficulté se situant dans l'équilibre entre autonomie et le guidage » (Cuq et Gruca, 2020 : 443-444).

En somme, ces apports théoriques et empiriques soulignent que l'apprentissage informel, loin d'être une alternative secondaire, s'intègre de plus en plus dans l'expérience des apprenants de langues étrangères, notamment dans la didactique du FLE. Cela appelle à une reconfiguration des cadres d'apprentissage, ce que nous contemplerons dans la section suivante.

## **2.6. L'apprentissage informel en FLE**

Le progrès technologique et la relation entre l'autonomie et le guidage posent de nouvelles questions à la didactique du FLE, notamment en ce qui concerne la diversité croissante des profils d'apprentissage et l'intégration de leurs pratiques informelles dans les cadres d'apprentissage formels. C'est à cela que nous allons consacrer cette section, en analysant les caractéristiques des apprenants dans les contextes informels.

### **2.6.1. Les profils des apprenants**

Le dictionnaire Larousse en ligne définit le terme « apprenant » comme une « personne qui suit un enseignement quelconque » (s.v. « apprenant », Larousse en ligne). Cette approche suit la conception traditionnelle de la didactique, en considérant l'apprenant comme synonyme d'enseigné ou d'élève (cf. 2.1). Ainsi, cette définition nous paraît insuffisante dans le contexte contemporain des langues étrangères. En effet, Cuq (2003 : 21), définit la notion comme : « acteur social possédant une identité personnelle » et, de même, il décrit l'« apprentissage » comme « une forme de médiation sociale ». L'apprenant apparaît non plus comme un simple bénéficiaire d'enseignement, mais comme un acteur de son propre apprentissage, construisant ses savoirs à travers l'interaction sociale.

Cette vision est partagée par Holec (1991), qui critique explicitement l'idée selon laquelle apprendre une langue nécessite obligatoirement un enseignement. Il pose, comme nous l'avons déjà vu (cf. 2.1), une question fondatrice : « comment apprendre une langue sans se la faire enseigner ? ». Cette dernière anticipe sa théorie sur le profil de l'apprenant autodirigé, capable de définir ses propres objectifs, méthodes, stratégies et modalités d'évaluation. Cependant, cette autonomie s'acquiert progressivement, parce qu'un apprenant peut avoir besoin de guidage extérieur pour arriver à l'acte d'apprentissage, c'est-à-dire qu'un apprentissage autodirigé est forcément autonome, mais l'inverse n'est pas toujours vrai (Holec, 1991). En d'autres termes, l'autonomie n'est pas synonyme d'autoapprentissage, ni d'apprentissage solitaire.

Par ailleurs, cette recherche d'autonomie est liée aux méthodes modernes centrées sur les parcours individuels des apprenants, qui nous amènent en même temps à la question de motivation, particulièrement dans les contextes informels. Selon Ryan et Deci (2000), la motivation peut être extrinsèque, orientée vers des récompenses ou contraintes

externes, ou intrinsèque, liée au plaisir et à l'intérêt personnel pour la tâche. Cette dernière joue un rôle déterminant dans les contextes informels et l'usage des technologies numériques, ce que nous confirmerons plus loin grâce à l'enquête menée auprès des apprenants de langues étrangères et de FLE (cf. 3). Ainsi, l'apprenant choisit librement d'écouter de la musique, de regarder des séries et des films ou d'interagir sur les réseaux sociaux par intérêt propre. Mais, il faut remarquer que les parcours et les motivations sont différents pour chaque apprenant. En effet, les recherches empiriques, comme celle de Dejean et Soubrié (2022) sur l'intégration de Facebook dans un cours de FLE auprès d'adultes migrants, confirment l'existence de profils hétérogènes, et montre que certains apprenants augmentent leur confiance et leur motivation grâce aux interactions numériques, tandis que d'autres ne s'impliquent pas du tout. On peut donc dire que, même si les médias numériques –ou, par extension, d'autres situations d'apprentissage–, sont effectifs, ils ne conviennent pas à tout le monde de la même manière.

Ainsi, les apprenants ne forment pas un groupe homogène, mais un large éventail de profils qui vont de l'apprenant totalement autonome à celui qui a besoin de guidage pour chercher son indépendance.

Dans le cadre de ce travail, il est essentiel de prendre en compte cette diversité de profils et de motivations, car elle conditionne directement l'efficacité des activités pédagogiques que nous proposerons. L'enquête menée auprès des étudiants de langue étrangère (cf. Annexe 1) nous permettra d'identifier ces profils, leurs pratiques informelles et leurs sources de motivation, ce qui nous aidera à élaborer des activités pédagogiques adaptés au contexte de la classe et aux apprenants de FLE. Dans la section suivante, nous explorerons le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), cadre de référence précieux pour développer des approches pédagogiques plus personnalisés et capables d'intégrer les pratiques informelles des apprenants.

### **2.6.2. Le CECRL et l'apprentissage informel**

Après plusieurs années de recherche linguistique par les États membres du Conseil de l'Europe, le CECRL s'est établi aujourd'hui comme un outil fondamental pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues étrangères en Europe. Son objectif est de fournir une base commune d'apprentissage, pour développer des programmes, des examens, des manuels de langues et des niveaux de compétence,

décrivant ce que les apprenants doivent maîtriser pour communiquer efficacement, y compris les compétences linguistiques, mais aussi sociales et culturelles. En d'autres termes, le CECRL fournit un cadre de référence commun qui permet aux formateurs et aux institutions de certification de définir des objectifs d'apprentissage précis, d'harmoniser les méthodes pédagogiques et d'évaluation et d'assurer la comparabilité des niveaux de compétence linguistique entre les différents systèmes éducatifs européens (Conseil de l'Europe, 2001).

Selon le Conseil de l'Europe (2001), l'enseignement des langues étrangères doit promouvoir le plurilinguisme, non pas comme une simple accumulation de langues, mais comme la capacité de mobiliser différentes ressources linguistiques en fonction des contextes et des interlocuteurs. Cette approche didactique est en accord avec les théories didactiques modernes, vu qu'elle est centrée sur l'apprenant et ses besoins, considérant la connaissance d'une langue comme une compétence dynamique et individuelle, c'est-à-dire, variable en fonction de chaque étudiant, et proposant des parcours différents et adaptés à chacun.

Pour le CECRL, l'apprentissage des langues étrangères est ainsi conçu comme un processus de type actionnel qui « considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15). Dans cette optique, les activités langagières (parler, écouter, lire, écrire) ne sont pas de fins en soi, mais s'inscrivent dans des actions sociales qui leur donnent un sens et une finalité. Ainsi, selon le Cadre (Conseil de l'Europe, 2001 : 16), une tâche se définit comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé ». La perspective actionnelle implique que l'apprentissage d'une langue mobilise non seulement des compétences linguistiques, mais aussi des « ressources cognitives, affectives, volitives et sociales de l'apprenant » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15).

Ainsi, l'apprentissage d'une langue ne se limite pas à la mémorisation de règles linguistiques, mais a pour but de développer une compétence à communiquer, intégrant les dimensions linguistiques, sociolinguistique et pragmatique. On passe d'une logique traditionnelle, purement communicative, à une approche plus ample qui perçoit la langue comme un outil d'action sociale. En d'autres termes, apprendre une langue ne se limite

pas à acquérir des connaissances grammaticales ou lexicales, il s'agit plutôt de mobiliser des compétences et des ressources pour réaliser des actions concrètes en interaction avec d'autres individus (*ibid*).

L'apprentissage informel s'inscrit dans cette perspective actionnelle, car dans ces situations, l'apprenant utilise la langue comme un outil d'action. L'apprentissage informel crée des tâches ou des situations réels et authentiques qui renforcent les différentes habilités (linguistiques et sociales) des apprenants.

Par ailleurs, dans la perspective du Cadre, toutes les compétences humaines, linguistiques et non linguistiques, contribuent à la capacité de communiquer. Le Cadre décrit une liste de compétences générales : les « savoirs » (connaissances générales du monde et des cultures), les « savoir-faire » (capacités pratiques et procédurales), les « savoir-être » (attitudes, valeurs, confiance en soi) et les « savoir-apprendre » (capacité à tirer parti de l'expérience).

Ces compétences générales s'articulent avec les compétences communicatives spécifiques : la « compétence linguistique », qui réfère au lexique, à la grammaire, à la phonologie et à l'orthographe (Conseil de l'Europe, 2001 : 87), la « compétence sociolinguistique » (Conseil de l'Europe, 2001 : 93) et la « compétence pragmatique » (Conseil de l'Europe, 2001 : 96). Cela marque une évolution d'une approche strictement communicative vers une perspective plus large, où apprendre une langue signifie acquérir des connaissances linguistiques, mais aussi savoir les utiliser dans des contextes réels, adaptées aux normes sociales et aux intentions communicatives.

Dans ce contexte, les environnements numériques et les médias sociaux offrent des contextes authentiques et stimulants qui permettent de développer chacune des compétences décrites dans le Cadre, tout en facilitant l'autonomie des apprenants. L'usage de plateformes audio-visuelles, des réseaux sociaux ou des applications comme Tandem ou HelloTalk proportionnent plus qu'un simple outil d'apprentissage linguistique limité au lexique, à la grammaire ou à la prononciation. En effet, leur utilisation permet aussi de s'exposer à un input authentique, d'interagir avec d'autres usagers, de comprendre des normes sociolinguistiques et de développer des stratégies pragmatiques indispensables pour une communication efficace dans des contextes réels, ce qui définit le but de la perspective actionnelle. Nous considérons donc que le CECRL constitue une

base théorique solide pour faire évoluer l'enseignement des langues étrangères en général, et l'apprentissage informel en particulier.

D'autre part, les compétences linguistiques, déjà mentionnées, se développent à travers des activités de réception, de production, d'interaction et de médiation, pouvant décomposer l'événement communicatif en quatre activités langagières principales : parler, écrire, écouter et lire. Les deux premières activités sont des formes de production, tandis que les deux suivantes constituent des formes de réception (Conseil de l'Europe, 2001 : 48-60).

Comme nous l'avons indiqué précédemment, dans les dernières années, l'apprentissage informel et les outils numériques offrent aux apprenants de nouvelles possibilités de progresser dans leurs compétences de réception et de production, tant à l'oral qu'à l'écrit. Par exemple, on peut travailler la réception orale en écoutant de la musique ou des Podcasts, en regardant des films et des séries en VO ou des vidéos sur YouTube, en passant du temps sur les réseaux sociaux, en regardant des vidéos sur TikTok, Instagram ou Facebook. De plus, si on lit des livres, des notices de montage de meubles, des menus, des recettes, des catalogues, entre autres, on tirera profit d'un apprentissage naturel et autonome dans le domaine de la réception écrite. Actuellement, ces mêmes compétences peuvent également se développer grâce à la lecture de la presse en ligne, des livres électroniques ou des contenus publiés sur les réseaux sociaux. En ce qui concerne la production orale, on peut maintenir des conversations spontanées avec d'autres interlocuteurs, employer des applications comme Tandem ou HelloTalk, faire des appels vidéo, envoyer des audios ou jouer à des jeux vidéo en ligne impliquant une interaction avec d'autres joueurs. Quant à la production écrite, il est possible de chatter avec des amis, d'écrire des blogs personnels, de publier sur les réseaux sociaux ou de répondre à des publications.

Comme on peut le voir, les supports numériques offrent des espaces authentiques et variés où les quatre compétences définies dans le CECRL –compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite–, peuvent se développer de manière naturelle et motivante. En utilisant ces outils, l'apprentissage informel permet aux apprenants de pratiquer la langue dans des contextes réels et pas uniquement académiques. Ainsi, d'après nous, le CECRL constitue une base théorique pertinente pour élaborer des activités pédagogiques intégrant les pratiques informelles et centrés sur la diversité des parcours d'apprentissage.

Par ailleurs, nous considérons essentiel de décrire les niveaux de compétence définis par le Cadre afin de situer les pratiques d'apprentissage informel en FLE. Le Cadre propose une échelle de niveaux de compétences, de A1 à C2, qui « fournissent une grille conceptuelle que les utilisateurs exploiteront pour décrire leur système » (Conseil de l'Europe, 2001 : 23). Chacun de ces niveaux décrit de manière précise ce qu'un apprenant doit être capable de dire, d'écrire ou de comprendre dans des contextes variés. Dans le cadre de notre travail, nous accorderons une attention particulière aux niveaux B1 et B2, car ceux-ci correspondent au moment où l'utilisateur d'une langue devient indépendant, pouvant comprendre et produire des discours familiers, mais aussi des actes de communication plus complexes et détaillés, notamment liés à ses centres d'intérêt personnels.

Pour mieux illustrer les compétences attendues aux niveaux B1 et B2 du CECRL, nous présentons ci-dessous un extrait tiré de ce document. Ainsi, la Figure 1 reproduit la description détaillée de ces niveaux, permettant de situer les attentes qui serviront de base à notre proposition pédagogique :

UTILISATEUR INDÉPENDANT	<b>B2</b>	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	<b>B1</b>	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.

**Figure 1.-** Les attentes de l'utilisateur indépendant

Ainsi, les niveaux B1 et B2 sont des étapes où les apprenants commencent à acquérir des ressources linguistiques suffisantes pour être capables de tirer réellement parti des ressources numériques, et de s'engager de manière autonome dans les tâches. En effet, les compétences attendues pour un niveau B1, liées aux sujets familiers et aux domaines d'intérêt de l'apprenant, sont particulièrement en lien avec l'apprentissage informel, qui s'appuie souvent sur des activités spontanées et quotidiennes. Ainsi, des tâches typiques informelles, telles que parler de ses goûts musicaux, raconter des anecdotes sur des réseaux sociaux ou regarder des vidéos sur des sujets quotidiens font partie des attentes d'un apprenant niveau B1.

Quant au niveau B2, il se caractérise par la capacité à comprendre des textes plus complexes et à s'exprimer clairement sur des nombreux sujets et questions d'actualité. Ces exigences sont également nécessaires pour des nombreuses activités informelles dont nous parlons, puisque les environnements numériques offrent aussi des espaces où les individus peuvent échanger des opinions, débattre, rédiger des critiques, regarder des vidéos, des films sur des sujets plus complexes. Les podcasts, les articles de presse, les vidéos sur Youtube, les débats ou discussions peuvent prendre les deux styles.

Ces niveaux B1 et B2 constituent donc une base particulière pertinente pour réfléchir sur l'intégration des pratiques informelles à l'enseignement du FLE. C'est pourquoi notre proposition didactique (cf. 4) s'appuiera sur ces niveaux de référence.

Le point suivant s'attachera à analyser les enjeux pédagogiques que représente l'intégration de l'apprentissage informel dans l'enseignement formel du FLE. Nous examinerons donc comment articuler de manière cohérente les cadres institutionnels et les pratiques informelles des apprenants.

### **2.6.3. Les enjeux pédagogiques**

À l'heure actuelle, l'enseignement du FLE est confronté à une réalité inévitable issue de l'exposition constante au français au-delà des salles de classe. Les apprenants évoluent dans un environnement numérique qui permet une connexion plus motivante avec la langue, ce qui pousse à repenser les dynamiques pédagogiques dans les cadres traditionnels d'apprentissage de la langue.

Actuellement, on peut trouver trois scénarios curriculaires d'apprentissage du FLE en Europe : un apprentissage uniquement formel (le plus traditionnel), un parcours exclusivement informel (favorisé par l'émergence des affordances numériques), ou une situation mixte, combinant les différents modèles d'apprentissage : formels, non formels et informels. Cette dernière approche est défendue par les didacticiens, vu qu'elle serait la plus adaptée aux besoins des étudiants, dans la mesure où elle est capable d'améliorer considérablement le processus d'apprentissage (Kusyk et Sockett, 2012 ; Donohoe, 2022 ; Oliveira Santos, 2022). En effet, dans les situations formelles, le temps d'exposition à la langue est réduit aux heures de cours et les interactions sont souvent artificielles et peu authentiques, ce qui impose des limitations importantes aux apprenants. Mais, les médias

numériques ont transformé les opportunités d'être en contact constant et réel avec la langue (Grabowska, 2022).

Il faut d'ailleurs souligner que l'intégration des apprentissages formels, non formels et informels a déjà été promue par les politiques linguistiques de l'Union européenne. En effet, la Recommandation du Conseil du 22 mai 2018 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, reconnaît que les connaissances linguistiques doivent être complétées avec des aptitudes acquises dans des contextes variés, et que l'apprentissage informel et non formel jouent un rôle important dans la construction de compétences interpersonnelles et cognitives, telles que la pensée critique, la créativité, la résolution de problèmes, qui facilitent le processus d'apprentissage tout au long de la vie (Conseil de l'Union européenne, 2018).

Ainsi, on peut presque affirmer que l'apprentissage exclusivement formel est limité, puisque les expériences informelles sont partout. Celles-ci influencent largement la pédagogie contemporaine, notamment à travers l'intégration des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) en classe, devenant donc des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) (Cuq et Gruca, 2020).

Cependant, l'apprentissage hybride –entre formel et informel– implique des défis. L'un des principaux consiste à préserver son caractère libre et motivant. Par exemple, si on essaie de reproduire en classe des activités typiquement informelles – regarder une série en français et faire une activité ensuite –, on court le risque de les institutionnaliser et de neutraliser les aspects affectifs et spontanés de ces expériences (Grabowska, 2022). En d'autres termes, la spontanéité de la communication en classe peut se perdre, surtout lorsque les étudiants sont évalués, parce que cela tend à produire du stress et de l'anxiété.

Cette conception de l'apprentissage renvoie à la question des objectifs et de la conscience de l'apprenant. Dans les cadres informels, les buts ne sont pas toujours éducatifs, mais plutôt ludiques, vu qu'il s'agit souvent de s'amuser, de se détendre ou d'interagir avec d'autres. Ce sont ce que la théorie de la complexité (Larsen-Freeman et Cameron, 2008) appelle des « attracteurs », c'est-à-dire, des éléments qui rendent l'activité plaisante et motivante et qui favorisent indirectement l'acquisition linguistique.

Pourtant, Mangenot (cité par Cuq et Gruca, 2020) affirme que, malgré la motivation des apprenants et la confiance que ce type d'activités inspire, les pratiques informelles peuvent provoquer chez eux un certain blocage. C'est pourquoi, l'auteur

souligne que le guidage et l'accompagnement en FLE deviennent essentiels : « la difficulté se situant dans l'équilibre entre l'autonomie et le guidage » (Cuq et Gruca, 2020 : 444). Ainsi, nous considérons que la combinaison de l'enseignement formel et informel peut être la clé pour le développement de l'autonomie de l'apprenant, en l'aidant à surmonter certains blocages ou des difficultés d'organisation, et en l'aidant à percevoir les ressources externes disponibles dans l'environnement, qu'il n'avait pas apprécié auparavant.

En somme, à l'heure actuelle, les médias numériques constituent de nombreuses affordances qui peuvent être exploitées par les apprenants, mais aussi par les enseignants. En effet, comme le soulignent Cuq et Gruca (2020 : 437), « l'enseignement s'est toujours appuyé autant que possible sur les possibilités techniques de son époque ». Ainsi, introduire des expériences informelles dans la classe de FLE est essentiel, tout en donnant aussi aux apprenants les outils pour les reconnaître et les utiliser selon leurs propres besoins et préférences. L'hybridation pédagogique repose donc sur ce que les auteurs appellent « le contrat didactique » (Cuq et Gruca, 2020 : 111), un accord mutuel entre enseignants et apprenants sur les objectifs et les méthodes à employer. En ce sens, « pour qu'elle ait quelque chance de succès, la médiation suppose entre la partie apprenante et la partie enseignante un projet commun » (*ibid*). Ce sont précisément ces principes du contrat qui régissent notre enquête, dont l'analyse constituera la section suivante.

### **3. Enquête auprès d'apprenants de langues étrangères : analyse de terrain**

Après avoir examiné les évolutions des conceptions de l'apprentissage et la place des pratiques informelles et des médias numériques dans la DLE, il nous paraît essentiel d'observer ces phénomènes sur le terrain. Ainsi, dans cette section nous analyserons les résultats d'une enquête menée auprès des apprenants de langues étrangères, afin de connaître leurs pratiques, leurs perceptions et leurs besoins à propos de l'apprentissage informel et des médias numériques. Nous présentons d'abord, les objectifs et la démarche méthodologique adoptée.

### 3.1. Objectifs et méthodologie de l'enquête

L'objectif de cette section est d'explorer dans quelle mesure les apprenants perçoivent et utilisent les médias numériques, notamment dans le cadre de l'apprentissage informel des langues étrangères. Partant de l'hypothèse que ces pratiques peuvent contribuer à un apprentissage efficace, cette étude a pour but de mieux comprendre les attitudes, croyances et habitudes des apprenants afin d'adapter, à l'avenir, des propositions pédagogiques à leurs besoins. Ainsi, nous avons élaboré un premier questionnaire, plus étendu, destiné à un public indifférencié (cf. Annexe 1), et un deuxième questionnaire qui prête une attention particulière aux étudiants de FLE (cf. Annexe 2).

De cette manière, l'enquête porte sur l'usage quotidien que les étudiants font des médias numériques, sur leurs perceptions quant à leur utilisation pour l'apprentissage des langues secondes, ainsi que sur l'intégration de ces activités informelles dans le cadre éducatif, entre autres aspects.

Quant à la démarche méthodologique suivie, un total de 77 personnes a participé à l'enquête. La majorité des répondants ont entre 20 et 23 ans, ce qui reflète un profil typique d'étudiants universitaires. Un petit pourcentage a moins de 20 ans (des étudiants de baccalauréat) ou plus de 25 ans, incluant quelques cas isolés jusqu'à 57 ans (travailleurs). Sur les 23 participants inscrits en FLE, 43,5% déclarent avoir un niveau intermédiaire (B1-B2), suivis de 34,8% indiquant un niveau avancé (C1-C2).

L'enquête a été réalisée à l'aide de formulaires créés avec Google Forms et les questions incluses ont été formulées selon différents formats, en fonction de leur nature. Le questionnaire de l'Annexe 1, conçu pour explorer les usages et les perceptions des outils numériques dans l'apprentissage des langues étrangères en général, comprend 11 questions, dont 9 à choix fermé : cinq n'autorisent qu'une seule réponse, tandis que les autres permettent de cocher plusieurs options. Les deux dernières questions sont à réponse ouverte, laissant à chaque participant la possibilité de s'exprimer librement. Le questionnaire de l'Annexe 2, visant à recueillir les avis et usages des étudiants inscrits en FLE, comprend quatre questions à choix unique et une question à réponse libre.

Les questionnaires ont été diffusés sur les réseaux sociaux, en particulier sur WhatsApp, au cours du mois de mai 2025. Leur administration n'a rencontré aucune difficulté particulière.

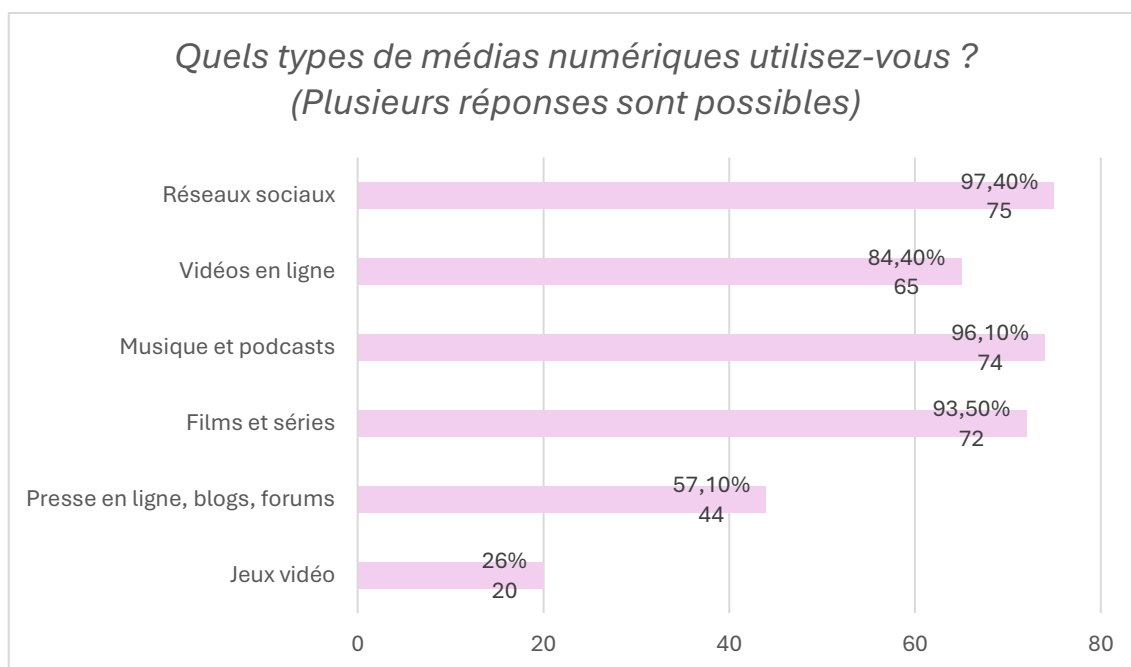
### **3.2. Analyse et discussion des résultats**

Une première analyse correspond à l'étude des résultats quantitatifs issus des questions fermées, et une seconde analyse concerne les résultats qualitatifs, c'est-à-dire ceux issus des réponses ouvertes, qui montrent les opinions et les motivations des participants.

#### **3.2.1. Résultats quantitatifs de l'enquête**

Les résultats montrent que la totalité des participants utilisent les médias numériques hors du cadre institutionnel. La quasi-totalité des répondants (90,9 %) déclare les utiliser tous les jours, et le 9,1 % restant les utilise plusieurs fois par semaine. Cela confirme l'une de nos hypothèses de départ, selon laquelle les outils numériques font partie intégrante des activités quotidiennes des jeunes adultes.

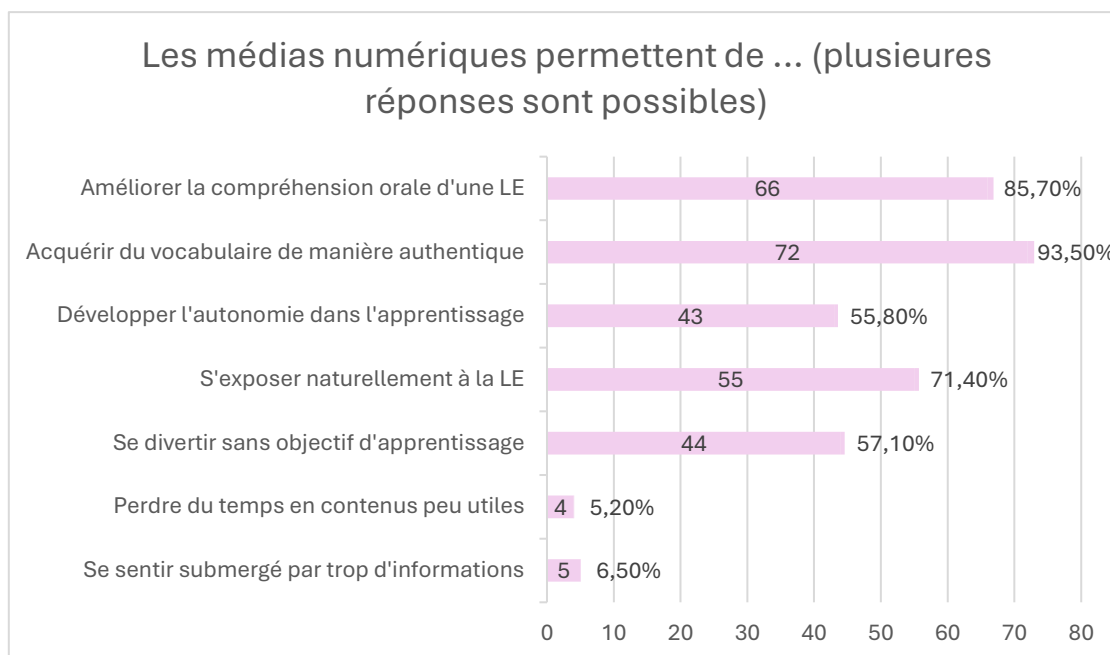
Le tableau ci-dessous (cf. Figure 2) montre que les médias les plus utilisés sont les réseaux sociaux, les plateformes de musique et de podcasts, les films ou séries et les vidéos en ligne, bien que la lecture de la presse numérique, des blogs et des forums intéresse également plus de la moitié des répondants. Ce type d'exposition régulière à des contenus authentiques est en cohérence avec les théories de l'apprentissage informel exposés dans les sections précédentes (cf. 2.3 et 2.6.2), notamment l'idée défendue par de nombreux auteurs (Kusyk et Sockett, 2012, Toffoli et Sockett, 2015, Donohoe, 2022, Grabowska 2022, entre autres) selon laquelle un input riche favorise l'acquisition linguistique. Il s'agit d'une socialisation langagière implicite, telle que la décrit Schugurensky (2007) (cf. 2.3), rendue possible par l'usage de médias numériques dans des contextes naturels de communication :



**Figure 2.-** Médias numériques employés par les apprenants de LE

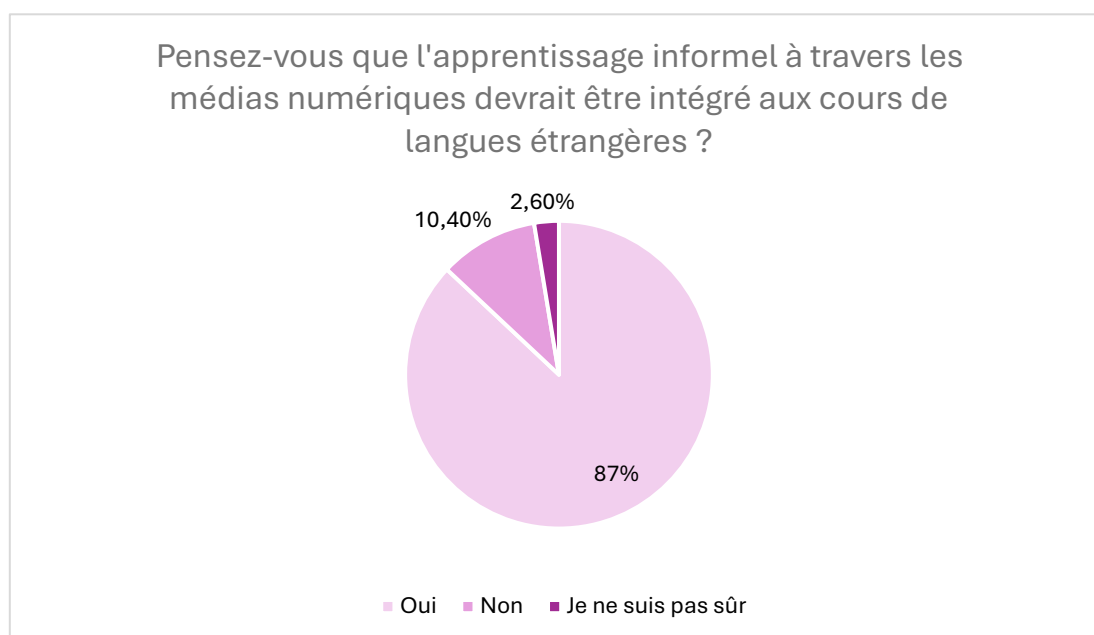
En ce qui concerne l'opinion des apprenants par rapport aux outils numériques, une quasi-unanimité (98,7 %) estime que les médias numériques favorisent l'apprentissage linguistique. En effet, 84,4 % les ont déjà utilisés à cette fin. Ainsi, la Figure 3 démontre que la perception globale des médias est très positive. 93,5 % des répondants considèrent qu'ils permettent d'apprendre du vocabulaire de manière naturelle, comme le conçoivent Sockett, Kusyk et Toffoli (Kusyk et Sockett, 2012 ; Toffoli et Sockett, 2015). Il s'agit d'un apprentissage qui émerge d'une immersion dans des contextes réels et motivants, caractéristique essentielle de l'apprentissage informel selon ces auteurs. 57,1% remarquent que ces outils peuvent être conçus seulement pour se divertir et se détendre, sans un objectif concret de la part de l'utilisateur. Cela renforce aussi la notion de socialisation linguistique naturelle défendue par Schugurensky (2007), où l'individu apprend sans intention éducative explicite, mais simplement en participant à des environnements informels, notamment numériques. Par ailleurs, 85,7 % des participants mettent en lumière qu'ils améliorent la compréhension orale, et 71,4 % considèrent qu'ils s'exposent à la langue cible de façon authentique, rappelant ainsi les théories mentionnées précédemment. Finalement, 55,8 % d'entre eux soulignent que ces outils numériques favorisent l'autonomie, un concept central dans les travaux de Holec (1991), mais aussi chez Van Lier (2004). Celui-ci souligne l'importance d'accepter la

diversité des variables impliquées dans le processus d'apprentissage, ainsi que l'interaction entre différentes formes d'apprentissage :



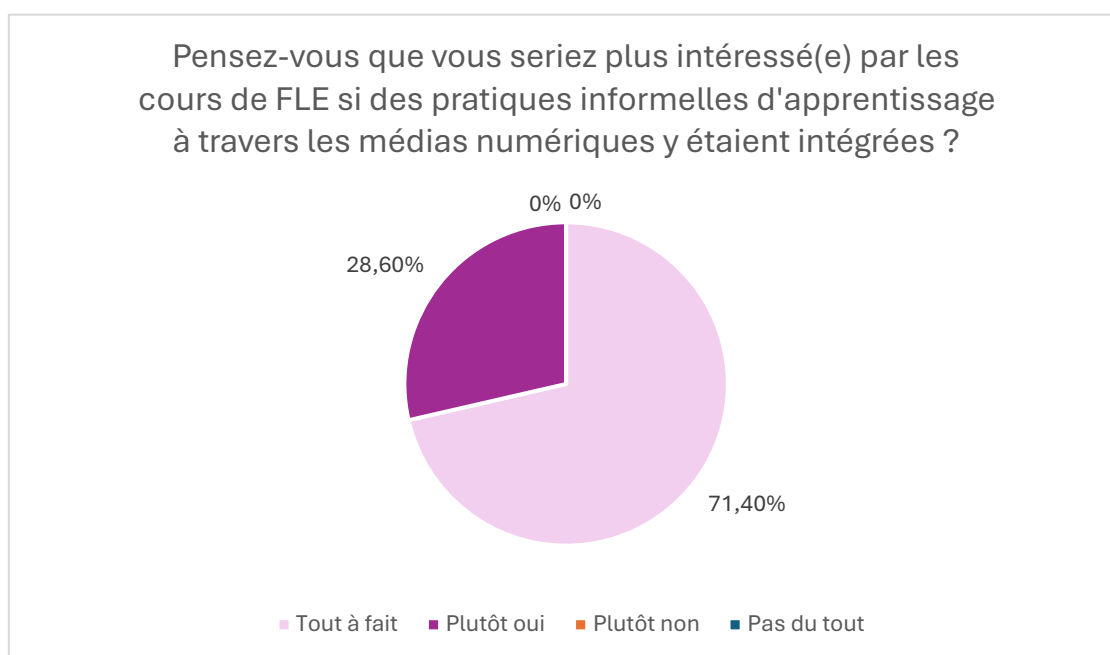
**Figure 3.-** Perception des médias par les apprenants de LE

Cette perception favorable se retrouve également dans les réponses à la question portant sur l'intégration de ces pratiques à l'enseignement formel, présentées dans la Figure 4 : 87 % des répondants y sont favorables, 10,4 % restent indécis, et seuls 2,6 % (une personne) y sont opposés :



**Figure 4.-** Apprentissage informel numérique en classe

Quant aux apprenants de FLE, 76,5 % des étudiants utilisent les médias numériques pour apprendre la langue. Parmi eux, 35,7 % les utilisent tous les jours, 42,9 % plusieurs fois par semaine, 7,1% une fois par semaine et les autres apprenants qui ont répondu au questionnaire les utilisent plus rarement (14,3%). Certains soulignent également une meilleure intégration du français dans leur quotidien. Dans cette perspective, la Figure 5 reflète que la totalité des répondants sont favorables à l'intégration des pratiques informelles dans les cours de FLE, 71,4% se déclarant tout à fait d'accord et 28,6% plutôt d'accord :



**Figure 5.-** Usages numériques informels et intérêt pour le FLE

Dans ce qui suit, nous allons exposer les résultats qualitatifs de l'enquête pour mieux comprendre les motivations et les perceptions personnelles des apprenants.

### 3.2.2. Résultats qualitatifs

Les résultats qualitatifs de l'enquête confirment fortement les conclusions tirées des données quantitatives, notamment la perception positive des médias numériques comme outils d'apprentissage, l'idée qu'ils contribuent à l'acquisition d'une langue de manière plus naturelle et motivante et la conviction qu'il serait bénéfique d'intégrer ces pratiques dans les cours de FLE.

Ainsi, en réponse à la question de savoir si l'apprentissage informel devrait être intégré aux cours de langue, les participants ont répondu par l'affirmative, en soulignant de manière récurrente des notions comme « utile », « divertissant », « motivant », « dynamique », « intéressant », « naturel ». Une autre idée répétée dans les réponses est que ces pratiques constituent une aide précieuse pour apprendre le vocabulaire familier, qui n'est pas abordé dans les cours de langue. Ainsi, beaucoup d'entre eux considèrent que ces pratiques rendent l'apprentissage plus agréable, permettent une exposition à la langue cible plus authentique, et facilitent l'acquisition de compétences et connaissances qui peuvent être employées au quotidien.

Même parmi les participants les plus réservés (10,4%), les raisons évoquées sont la crainte d'une imposition excessive ou l'idée que ces pratiques ne doivent pas devenir le cœur de l'enseignement. Cela signifie qu'ils ne sont pas contraires à l'incorporation de l'apprentissage informel dans les cours de FLE, mais seulement à son intégration si celle-ci devient trop marquée. Comme une possible réponse à cette crainte, nous pouvons affirmer que ce travail ne vise pas à promouvoir une substitution de l'enseignement formel, mais à offrir des outils qui permettent aux apprenants de maximiser les ressources numériques et informelles. Il s'agit de créer une passerelle entre les usages spontanés et les objectifs pédagogiques, afin de favoriser une exposition régulière à la langue, à l'intérieur et aussi à l'extérieur de la salle de classe, pour un apprentissage plus efficace, rapide et agréable.

Quant à la dernière question à choix multiple (cf. Annexe 1), elle porte sur les observations ou les suggestions que les participants souhaiteraient adresser aux enseignants. Les idées récurrentes sont celles de proposer des supports authentiques (vidéos, podcasts, chansons), adapter les contenus aux centres d'intérêt des étudiants, favoriser des projets collaboratifs, proposer des thèmes d'actualité et des débats, et mêler apprentissage formel et informel de manière dynamique.

Ces observations confirment le besoin d'une pédagogie plus en rapport avec les pratiques réelles des apprenants, et elles permettent d'ouvrir la voie à des projets pédagogiques futurs.

### 3.3. Synthèse des résultats et validation des hypothèses

Les résultats de l'enquête permettent de confirmer les hypothèses formulées au début de ce travail. Nous avons suggéré que les pratiques informelles et, en particulier celles issues des médias numériques, étaient perçues comme bénéfiques pour l'acquisition des langues étrangères, et qu'elles jouaient, effectivement, un rôle important dans ce processus d'apprentissage.

Les données recueillies démontrent qu'il existe un consensus clair sur les avantages de ces pratiques : contribuer à la motivation des apprenants, à l'enrichissement de leur vocabulaire, au développement de leur compréhension orale et à leur autonomie, entre autres. De plus, la majorité des participants exprime le souhait d'intégrer de manière complémentaire ces ressources dans l'enseignement formel, ce qui valide pleinement notre hypothèse, selon laquelle l'apprentissage informel peut devenir un outil pédagogique dans le cadre du FLE. Les suggestions formulées aux enseignants appellent justement à l'adaptation des contenus, tout en prenant en compte les intérêts des étudiants.

Ainsi, les résultats de l'enquête menée auprès des étudiants de LE et de FLE font écho à l'évolution méthodologique décrite par Cuq et Gruca (2020) (cf. 2.1), selon lesquels l'enseignement des langues étrangères est passé d'une approche traditionnelle, centrée sur la transmission des savoirs, à des méthodologies plus communicatives, actives et centrées sur l'apprenant.

Dans cette perspective, il paraît indispensable de poursuivre les recherches à ce sujet, pour proposer aux enseignants des pistes concrètes pour relier les usages informels à l'enseignement formel. Selon nous, c'est là une des clés essentielles pour parvenir à un apprentissage des langues engageant et efficace.

En ce sens, nous allons présenter une proposition didactique centrée sur l'apprentissage informel à travers les médias numériques, sans laisser de côté les différentes compétences à acquérir par les apprenants de FLE.

## 4. Proposition didactique

Selon les résultats de l'enquête menée auprès des apprenants de LE (cf. 3), 96,1% des participants déclarent écouter de la musique pendant leur temps libre, ce qui indique

que cette pratique informelle constitue une habitude quotidienne fortement motivante pour les apprenants. Partant de cette observation et nous appuyant sur la perspective actionnelle recommandée par le CECRL, il paraît pertinent d'intégrer en classe des supports authentiques issus de ces pratiques informelles, afin de renforcer la motivation et la continuité entre apprentissage formel et informel. Ci-après, nous présenterons un ensemble d'activités qui composent une séance pédagogique complète.

#### **4.1. Contextualisation de la proposition**

La présente proposition s'inscrit dans le cadre de l'enseignement du FLE à un public universitaire situé au niveau B1 ou B2 du CECRL, et prend en compte les quatre compétences langagières définies par celui-ci : compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite. Nous proposons plusieurs activités pédagogiques basées sur la chanson « Dommage » de Bigflo et Oli, qui constitue une ressource riche sur le plan linguistique, culturel et thématique, en offrant une réflexion sur les choix de vie et les regrets.

Ainsi, cette proposition s'appuie sur les principes exposés dans notre cadre théorique, notamment sur la conception de l'apprentissage informel comme une composante essentielle des environnements d'apprentissage linguistique (cf. 2.4 et 2.5). L'intégration d'un support authentique tel qu'une chanson, et d'activités spécifiques permet de placer les apprenants dans des situations proches de leur réalité sociale, en les considérant comme des acteurs sociaux qui doivent accomplir des tâches significatives, ce qui constitue le principe central de la perspective actionnelle du CECRL (cf. 2.6.2). Par ailleurs, cette démarche favorise le développement de l'autonomie (cf. 2.1) et le savoir-apprendre (cf. 2.6.2) des apprenants, objectifs centraux du CECRL, qui prévoit la possibilité de « mettre en place un apprentissage auto-dirigé », en permettant à l'apprenant de fixer ses propres objectifs « valables et réalistes », de choisir du matériel et de procéder à une auto-évaluation (Conseil de l'Europe, 2001 :12).

Certainement, le lien entre l'apprentissage formel et les ressources numériques et culturelles issues des pratiques quotidiennes des apprenants peut contribuer fortement à leur autonomie. Cette proposition vise donc à maintenir la motivation des apprenants et à favoriser une acquisition effective du FLE. Dans la section suivante, nous expliquerons en détail la méthodologie utilisée pour cette proposition.

## 4.2. Méthodologie et approche

Les activités proposées dans l'Annexe 3 s'inscrivent, principalement, dans la perspective actionnelle défendue par le CECRL (cf. 2.6.2). Pour celle-ci, le processus d'apprentissage s'effectue autour de tâches authentiques et significatives, dans lesquelles les apprenants doivent mobiliser des compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques, entre autres, pour accomplir des actions concrètes (Conseil de l'Europe, 2001). Ainsi, les activités proposées dans l'Annexe 3, telles que participer à un débat, rédiger un billet de blog ou rechercher et écouter des informations pour les partager postérieurement avec leurs camarades de classe, peuvent être intégrées dans cette approche.

Nous nous sommes également appuyée sur l'approche communicative (cf. 2.1), dont l'objectif est « d'apprendre à communiquer en langue étrangère » (Cuq et Gruca, 2020 : 274). Dans cette méthodologie, l'accent est mis sur la compréhension globale, l'interaction, et la créativité, donnant la priorité à la communication et à l'engagement des apprenants. En suivant cette approche, la plupart des activités de notre proposition incluent une partie d'interaction et de partage entre camarades.

Par ailleurs, les activités 4 et 5 (cf. Annexe 3), consacrées à la recherche lexicale, s'inscrivent plutôt dans la méthodologie directe du XX<sup>e</sup> siècle (cf. 2.1), qui se caractérise par une « approche globale du sens » et par une progression didactique qui part « du connu pour aller vers l'inconnu, du plus simple au plus compliqué et du plus concret au plus abstrait » (Cuq et Gruca, 2020 : 267). Même si cette approche est historiquement antérieure à l'approche communicative et actionnelle, quelques didacticiens considèrent qu'elle reste pertinente pour le traitement du lexique, car elle privilégie la construction du sens de manière inductive. En ce sens, comme le soulignent Cuq et Gruca (2020 : 365), « les activités lexicales méritent mieux que l'oubli », car elles sont souvent très efficaces pour les apprenants. Ainsi, en considérant les différentes méthodologies, dans notre proposition, le travail lexical n'est pas conçu comme une fin en soi, mais comme une étape nécessaire qui permet de préparer les apprenants à des tâches plus complexes, telles que le débat ou la production écrite créative (cf. Annexe 3).

### 4.3. Description des activités

La chanson « Dommage » de Bigflo et Oli constitue une ressource informelle et authentique qui permet d'aborder des aspects linguistiques, mais aussi pragmatiques et culturels. Les activités de l'Annexe 3 prennent en compte les quatre compétences langagières définies par le CECRL, tout en intégrant des dimensions de réflexion interculturelles. Ainsi, dans cette section, nous allons présenter les différentes tâches prévues pour deux séances de 45 minutes.

Notre proposition (cf. Annexe 3) commence par un « brainstorming » collectif où l'enseignant invite les apprenants à exprimer, pendant quelques minutes, ce que leur évoque le mot « dommage ». Dans cette première activité, l'enseignant n'apporte pas la définition du terme, mais ce sont les apprenants qui l'élaborent collectivement à partir de leurs propres connaissances et expériences. L'objectif de cette activité est de situer les apprenants et de faire émerger leurs connaissances lexicales liées au regret et aux émotions. Ainsi, les étudiants proposent des mots, des expressions ou des situations qui vont servir de base au reste de l'activité.

Dans la deuxième activité, les apprenants effectuent une brève recherche en binômes (10 minutes) sur Bigflo et Oli : biographie, style musical, autres chansons connues. Les informations trouvées sont ensuite partagées avec les camarades.

La troisième tâche consiste à écouter « Dommage » dans son intégralité (environ 4 minutes), en visionnant en même temps le clip vidéo de la chanson, sans support écrit. L'objectif est de comprendre le sujet général de la chanson et d'identifier des mots-clés. La prise de notes est facultative, afin que chacun choisisse ce qui lui convient le mieux. Après le visionnage, l'enseignant invite les apprenants à partager leurs premières impressions.

Une deuxième écoute est organisée dans la quatrième activité, accompagnée d'un texte à trous basé sur les paroles de la chanson. Quant à l'enseignement du vocabulaire, Cuq et Gruca (2020 : 367) soulignent qu'« il convient de ne jamais enseigner un mot isolément mais toujours en contexte ». C'est pourquoi, nous avons préparé un texte à trous que les apprenants doivent compléter en 15 minutes environ. Afin de guider les enseignants dans la mise en œuvre de cette activité, nous précisons ici les mots supprimés dans les paroles de la chanson : *bus, parfum, ressent, timide, collé, aurait, douée, bouée, rouillée, routine, usine, affalé, lune, trompé, oubliée, avenir, relevée et remords*.

Ensuite, les apprenants travaillent sur une liste de mots extraits de la chanson, qu'ils doivent associer à leurs définitions. Ainsi, la cinquième tâche vise à consolider les acquis lexicaux pour préparer les tâches communicatives ultérieures.

Dans la sixième activité (qui se déroule dans une nouvelle séance), les apprenants participent à un débat répondant aux questions suivantes : « Les personnages auraient-ils dû agir autrement ? Partagez-vous les paroles finales de la chanson : « Vaut mieux vivre avec des remords qu'avec des regrets ? ». Nous jugeons cette activité essentielle, car elle favorise la production orale des apprenants, et est l'une des suggestions les plus répétées dans l'enquête que nous avons réalisée auprès des apprenants de LE (cf. 3.2.2).

Finalement, à mi-séance, les apprenants rédigent un court billet de blog ou un article imaginant la vie d'un des personnages de la chanson cinq ans après, s'il ou elle avait pris une décision différente.

Dans l'ensemble, ces activités cherchent à créer un lien dynamique entre l'apprentissage formel et les pratiques informelles, en cohérence avec les principes de l'approche actionnelle et les objectifs du CECRL. Dans la section suivante, nous présenterons les compétences mobilisées ou ciblées dans notre proposition.

#### **4.4. Compétences ciblées**

Comme nous l'avons indiqué précédemment, notre séquence pédagogique (cf. Annexe 3) se base sur l'écoute d'une chanson de deux artistes francophones, une activité de compréhension orale. À partir de celle-ci, nous avons élaboré des activités visant le développement des autres compétences langagières définies par le CECRL : la compétence linguistique, à travers des activités spécifiques de vocabulaire ou de grammaire, notamment traitant du conditionnel passé, et la compétence sociolinguistique et pragmatique. Nous avons planifié une séance qui prend en compte les quatre activités langagières : la compréhension orale, comme nous l'avons déjà mentionné, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite.

Par ailleurs, le Conseil de l'Europe (2001) affirme que la langue et la culture ne peuvent pas être considérées comme des unités séparées, vu que « la langue n'est pas seulement une donnée essentielle de la culture », mais indique aussi que « c'est aussi un moyen d'accès aux manifestations de la culture » (p.12). En ce sens, notre proposition

touche également la compétence interculturelle. En effet, cette activité permet d'exposer les apprenants à des exemples authentiques de la musique française et cette chanson, en particulier, expose des réalités sociales (famille, travail, pression sociale) qui sont à la fois des sujets universels et culturels qui font réfléchir les apprenants.

La séquence didactique est pertinente principalement pour les apprenants de niveau B1 du CECRL, un niveau décrit comme celui où l'apprenant « peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 24). Cependant, les activités peuvent également être destinées au niveau B2, avec certaines adaptations que nous indiquerons dans les différentes activités ci-dessous.

Quant à la compréhension orale, la chanson « Dommage » constitue un document authentique, qui expose les apprenants à un débit natif avec un lexique contemporain et une narration structurée. Selon Cuq et Gruca (2020), pour favoriser une écoute active chez l'apprenant, il faut « lui donner une tâche précise à accomplir avant l'écoute du document » (p.151). Ainsi, dans notre proposition, la compréhension orale est sollicitée à travers une écoute globale avec support vidéo, pour comprendre le sujet général, et une deuxième écoute détaillée avec texte à trous, afin de renforcer la compréhension spécifique et le lexique. De cette manière, l'objectif est que l'apprenant B1 soit capable « de comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne [...] en reconnaissant les messages généraux et les points de détail » (Conseil de l'Europe, 2001 : 55). Pour ce niveau, le CECRL impose la condition « que l'articulation soit claire et l'accent courant » (*ibid.*), c'est pourquoi nous avons intégré le texte à trous, afin de faciliter la compréhension de certaines expressions ou de mots qui ne sont pas très perceptibles dans la chanson. De plus, les mots occultés des paroles que nous avons présentés quelques lignes plus haut (cf. 4.3) appartiennent à un vocabulaire courant et quotidien, en accord avec les attentes du CECRL. Cependant, un apprenant de niveau B2, « peut comprendre une langue orale standard en direct ou à la radio sur des sujets familiers et non familiers se rencontrant normalement dans la vie personnelle, sociale, universitaire ou professionnelle » (*ibid.*). Ainsi, l'activité de compréhension orale pourrait être complexifiée en réduisant les supports, comme le texte lacunaire.

En outre, les activités de recherche sur Bigflo et Oli et le travail sur les paroles de la chanson développent la compréhension écrite des apprenants. Ces activités peuvent être envisagées pour des apprenants au niveau B1, mais aussi au niveau B2, étant donné

que le Net offre plusieurs sources de complexité et de longueur variées. Ainsi, comme le souligne la Figure 6 ci-dessous, qui illustre les attentes générales de compréhension écrite des apprenants B1 et B2, ceux-ci peuvent comprendre des textes factuels ou de documents, tels que des biographies et des articles :

<b>B2</b>	Peut lire avec un grand degré d'autonomie en adaptant le mode et la rapidité de lecture à différents textes et objectifs et en utilisant les références convenables de manière sélective. Possède un vocabulaire de lecture large et actif mais pourra avoir des difficultés avec des expressions peu fréquentes.
<b>B1</b>	Peut lire des textes factuels directs sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts avec un niveau satisfaisant de compréhension.

**Figure 6.-** Compréhension générale de l'écrit (Conseil de l'Europe, 2001 : 57)

L'activité de débat est un élément central de la séquence, permettant de travailler à la fois la production orale individuelle et l'interaction orale. Au niveau B1, le Cadre précise que l'apprenant « peut donner brièvement raisons et explications relatives à des opinions, projets et actions » (Conseil de l'Europe, 2001 : 50) et, en même temps, qu'il peut « exprimer sa pensée sur un sujet abstrait ou culturel comme un film, des livres, de la musique, etc. » (p. 61) ou « décrire un événement, réel ou imaginaire » (p.49). Ainsi, la chanson « Dommage » sert aux apprenants à exprimer leurs opinions personnelles sur le sujet central de la chanson, formuler des hypothèses sur ce que les personnages ont perdu ou ce qu'ils auraient pu faire autrement, et développer brièvement des arguments pour justifier leur point de vue. L'apprenant B2, pour sa part, est capable de réaliser ces tâches avec un degré de détail plus complexe, vu qu'il « peut développer une argumentation claire, en élargissant et confirmant ses points de vue par des arguments secondaires et des exemples pertinents » (Conseil de l'Europe, 2001 : 50).

Quant à l'interaction, la compréhension et la production sont étroitement liées, car on « intègre également la compétence pragmatique : les interlocuteurs, lors d'un échange, construisent ensemble un discours conversationnel suivant un principe de coopération en tenant compte du cadre contextuel et des contenus implicites véhiculés » (Cuq et Gruca, 2020 : 171). Dans la proposition didactique, cette dimension interactionnelle et pragmatique se manifeste à travers la négociation de sens lors du débat, la prise en compte des opinions différentes, l'adaptation du registre et du ton en fonction des interlocuteurs. La figure 7, présentée ci-dessous, illustre les exigences du CECRL pour les apprenants de B1 et B2 lors d'une interaction orale, telle qu'un débat. Celle-ci nous montre que tant les apprenants de B1 que ceux de B2 peuvent réussir à la tâche du débat, mais la différence portera sur la complexité de leurs arguments :

<b>B2</b>	Peut utiliser la langue avec aisance, correction et efficacité dans une gamme étendue de sujets d'ordre général, éducationnel, professionnel et concernant les loisirs, en indiquant clairement les relations entre les idées. Peut communiquer spontanément avec un bon contrôle grammatical sans donner l'impression d'avoir à restreindre ce qu'il/elle souhaite dire et avec le degré de formalisme adapté à la circonstance.
	Peut communiquer avec un niveau d'aisance et de spontanéité tel qu'une interaction soutenue avec des locuteurs natifs soit tout à fait possible sans entraîner de tension d'une part ni d'autre. Peut mettre en valeur la signification personnelle de faits et d'expériences, exposer ses opinions et les défendre avec pertinence en fournissant explications et arguments.
<b>B1</b>	Peut communiquer avec une certaine assurance sur des sujets familiers habituels ou non en relation avec ses intérêts et son domaine professionnel. Peut échanger, vérifier et confirmer des informations, faire face à des situations moins courantes et expliquer pourquoi il y a une difficulté. Peut exprimer sa pensée sur un sujet abstrait ou culturel comme un film, des livres, de la musique, etc.
	Peut exploiter avec souplesse une gamme étendue de langue simple pour faire face à la plupart des situations susceptibles de se produire au cours d'un voyage. Peut aborder sans préparation une conversation sur un sujet familier, exprimer des opinions personnelles et échanger de l'information sur des sujets familiers, d'intérêt personnel ou pertinents pour la vie quotidienne (par exemple, la famille, les loisirs, le travail, les voyages et les faits divers).

**Figure 7.-** Interaction orale générale niveaux B1 et B2 (Conseil de l'Europe, 2001 : 61)

La rédaction d'un billet de blog ou d'un court récit créatif mobilise la production écrite des étudiants. Nous proposons de séparer l'écrit de la fonction simplement académique à travers le fait d'imaginer être un journaliste, ce qui situe l'apprenant dans une situation réelle d'action. Ces pratiques permettent, d'après Cuq et Gruca (2020 : 181), de « maîtriser les aspects fondamentaux de la production de textes », parce qu'« en théâtralisant certains mécanismes langagiers, elles les rendent plus compréhensibles ». L'activité créative vise donc à produire un texte narratif bien structuré, à utiliser le conditionnel passé pour exprimer des hypothèses ou des regrets et à exprimer des émotions. Ces attentes coïncident justement avec les exigences du CECRL sur l'écriture créative, que nous exposons à travers la Figure 8 ci-dessous, qui met en avant la capacité des apprenants à écrire sur des événements réels ou imaginaires :

<b>B2</b>	Peut écrire des descriptions élaborées d'événements et d'expériences réels ou imaginaires en indiquant la relation entre les idées dans un texte articulé et en respectant les règles du genre en question.
	Peut écrire des descriptions claires et détaillées sur une variété de sujets en rapport avec son domaine d'intérêt. Peut écrire une critique de film, de livre ou de pièce de théâtre.
<b>B1</b>	Peut écrire des descriptions détaillées simples et directes sur une gamme étendue de sujets familiers dans le cadre de son domaine d'intérêt.
	Peut faire le compte rendu d'expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions dans un texte simple et articulé. Peut écrire la description d'un événement, un voyage récent, réel ou imaginé. Peut raconter une histoire.

**Figure 8.-** Écriture créative niveaux B1 et B2 (Conseil de l'Europe, 2001 : 52)

Cependant, l'apprenant de niveau B2 peut décrire des situations détaillées et complexes sur une grande variété de sujets, tandis que l'apprenant de niveau B1 est capable d'écrire des expériences et des histoires plus simples et plus directes. En ce sens, pour le niveau supérieur, la tâche écrite peut être étendue à 150-180 mots. Le reste des indications peut se maintenir, mais la différence portera sur l'évaluation.

Finalement, en demandant aux apprenants des tâches sociales concrètes visant à produire des discours (oraux ou écrits) variés (opinions, argumentations, expériences, récit narratif), les apprenants doivent toujours respecter les exigences contextuelles, propres à la compétence pragmatique, et adapter leur registre en fonction de l'interlocuteur ou du contexte, caractéristique de la compétence sociolinguistique.

En somme, cette proposition pédagogique a pour finalité de développer un ensemble de compétences variées et fondamentales pour le CECRL, permettant aux apprenants non seulement de comprendre et de produire des messages, mais aussi d'interagir de façon appropriée sur le plan linguistique, socioculturel et pragmatique. Tout cela, à travers une perspective interculturelle ouverte. Dans la section suivante, nous exposerons le système d'évaluation de la tâche.

#### **4.5. Évaluation**

Avant d'introduire le système d'évaluation, il est nécessaire de rappeler que l'objectif de cette proposition est à la fois de faire découvrir aux apprenants des artistes francophones contemporains, et d'encourager l'usage des ressources authentiques informelles en FLE. Les activités présentées précédemment (cf. 4.3) sont conçues dans la perspective selon laquelle l'apprenant et l'enseignant s'engagent dans un « contrat didactique » (Cuq et Gruca, 2020 : 111), où ce dernier adopte le rôle de guide et introduit l'étudiant à des pratiques motivantes et efficaces susceptibles de favoriser son autonomie.

Ainsi, nous considérons qu'il serait contre-productif de formaliser excessivement l'évaluation ou de la réduire à une note chiffrée, car cela risque de produire de l'anxiété ou du rejet chez les apprenants (cf. 2.6.3). Au contraire, les outils numériques et les pratiques informelles, comme nous l'avons vu au long de ce travail, doivent mobiliser la motivation, la créativité et l'engagement personnel des apprenants.

L'évaluation que nous proposons ne suit donc pas les principes d'une « évaluation normative », qui « classe les apprenants les uns par rapport aux autres » (Conseil de l'Europe, 2001 : 140). Tout au long de la séquence, l'évaluation s'intègre aux activités à partir des retours constructifs de l'enseignant et, aussi, grâce à la co-évaluation entre pairs.

Nous nous appuyons plutôt sur les fondements de l'« évaluation formative », dont l'un des principes essentiels est « de comparer l'impression (c'est-à-dire ce que l'on se

dit capable de faire sur une liste de contrôle) avec la réalité (c'est-à-dire, par exemple, écouter un document du type de ceux de la liste de contrôle et voir si on le comprend réellement » (Conseil de l'Europe, 2001 : 141). De cette façon, au cas où une évaluation serait pertinente, il serait nécessaire de comparer les performances des apprenants aux attentes établies pour chaque compétence par le CECRL. Celles-ci ont été présentées dans la section précédente (cf. 4.4).

Nous pensons que le débat et l'exercice d'expression écrite sont les activités qui nécessitent le plus une évaluation formelle. C'est pourquoi, il serait recommandé de mettre en place des grilles d'évaluation, qui sont « composées de descripteurs qui définissent des aspects différents de la compétence à différents niveaux » (Conseil de l'Europe, 2001 : 141). Celles-ci peuvent offrir un feed-back plus objectif de la participation des étudiants.

Enfin, les activités mises en place peuvent faire partie d'une « évaluation continue » du cours, décrite par le CECRL comme « l'évaluation par l'enseignant et, éventuellement, par l'apprenant de performances, de travaux et de projets réalisés pendant le cours » (Conseil de l'Europe, 2001 : 140). De cette manière, si la proposition réussit, nous encourageons les enseignants à mettre en place des activités similaires qui profitent des ressources multiples et riches de l'environnement quotidien des apprenants, et qui peuvent ainsi constituer une évaluation continue motivante.

Dans cette perspective, une dernière activité optionnelle pourrait inviter les apprenants à poursuivre leur parcours d'apprentissage en tant qu'acteurs autonomes et engagés. Dans ce sens et dans l'objectif de relier l'apprentissage formel et l'apprentissage informel, nous considérons que la création d'un mur collaboratif sur Padlet pourrait être une tâche très enrichissante. Chaque apprenant serait invité à partager sur ce mur des chansons en français qu'il découvre et apprécie. Cette activité permettrait de développer la compétence interculturelle, en explorant la diversité des genres, artistes et thématiques de la chanson francophone ; de stimuler la motivation et l'autonomie des apprenants, en encourageant l'intégration du français dans leurs vies quotidiennes ; d'enrichir leurs compétences linguistiques, grâce à l'exposition à une plus grande quantité de ressources authentiques et à favoriser la dimension de l'apprentissage.

En somme, notre proposition pédagogique vise ainsi à démontrer qu'il est possible, et même essentiel, d'intégrer les pratiques numériques informelles des

apprenants dans un cadre didactique formel, car c'est la clé d'un apprentissage plus authentique, personnel et peut-être bien aussi plus efficace.

## 5. Conclusion

Cette étude a tenté d'analyser la place de l'apprentissage informel dans l'enseignement du FLE à l'ère du numérique. Les recherches théoriques apportées et l'analyse de l'enquête menée auprès des apprenants de langues étrangères ont confirmé les hypothèses initiales, et apportent des conclusions précieuses sur les enjeux de la DLE.

D'abord, l'étude a mis en évidence l'évolution remarquable des conceptions didactiques au fil des années (cf. 2.1). Contrairement à la méthodologie traditionnelle, centrée sur l'enseignant et la transmission des savoirs, la didactique moderne des LE s'est orientée vers des approches plus communicatives qui placent l'apprenant au centre du processus. Cette évolution se manifeste aujourd'hui à travers la perspective communicative et la perspective actionnelle, qui privilégient l'autonomie des étudiants et le rôle de la motivation, deux éléments fondamentaux dans l'apprentissage informel.

L'apprentissage informel a longtemps été sous-estimé, mais il est à présent une réalité inéluctable qui fait partie du quotidien des apprenants, notamment grâce à l'émergence des technologies numériques. Le cadre théorique ici présenté (cf. 2) a confirmé que les outils numériques permettent l'exposition quotidienne et authentique à la langue cible, facilitant l'acquisition de compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques, fondamentales pour le CECRL.

Par ailleurs, l'enquête réalisée a montré des réalités révélatrices (cf. 3) : la totalité des apprenants utilisent les médias numériques tous les jours ou plusieurs fois par semaine, et la majorité d'entre eux les intègre dans leurs parcours d'apprentissage linguistique. Les résultats prouvent aussi que ces pratiques sont perçues comme motivantes, dynamiques et complémentaires à l'enseignement formel, et qu'elles favorisent la richesse lexicale, l'amélioration de la compréhension orale et la motivation à apprendre.

Dans cette perspective, l'approche écologique de l'apprentissage permet de comprendre que l'apprentissage est indissociable de son environnement, en considérant que celui-ci offre des opportunités d'apprentissage diverses, et que chacun interagit avec

lui de manière différente selon ses besoins, ses intérêts et son contexte personnel (cf. 2.). De cette manière, les pratiques informelles font partie du quotidien des apprenants, et ne pas les exploiter serait perdre des opportunités authentiques et enrichissantes.

De plus, la plupart des participants de l'enquête considère important d'intégrer l'apprentissage informel dans le cadre institutionnel. Toutefois, la formalisation de ces pratiques court le risque de détruire leur spontanéité et leur dimension divertissante et motivante. La clé semble résider dans ce que Cuq et Gruca appellent le « contrat didactique » (cf. 2.6.3), c'est-à-dire dans un équilibre entre autonomie et accompagnement. En ce sens, il n'existe pas de dichotomie stricte entre apprentissage formel et informel, mais plutôt un continuum d'expériences éducatives, qui se nourrissent mutuellement.

Ainsi, consciente des défis posés par cette intégration, nous avons proposé des activités didactiques visant à incorporer les pratiques numériques au sein de l'enseignement du FLE (cf. 4). Avec cette proposition, nous avons voulu articuler les usages spontanés et quotidiens des apprenants avec les objectifs pédagogiques institutionnels, sans perdre la dimension agréable de ces pratiques.

En somme, ce travail confirme la nécessité de repenser la didactique du FLE à l'ère du numérique, puisque l'apprentissage informel offre une précieuse opportunité d'enrichir les parcours des apprenants de LE. Nous espérons que ce travail encouragera les enseignants à intégrer davantage ces pratiques informelles numériques dans leurs cours de FLE, afin de proposer un enseignement/apprentissage toujours plus motivant et personnalisé, en phase avec notre époque.

## 6. Bibliographie

Alves da Silva, C., et Ferreira, C. (2016). Las redes sociales y el aprendizaje informal de estudiantes de educación superior. *Acción pedagógica (San Cristóbal, Táchira, Venezuela)*, 25(1), 6–20.

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop). (2007). *Validation de l'apprentissage non formel et informel en Europe*. Office des publications officielles des Communautés européennes. [https://www.cedefop.europa.eu/files/4073\\_fr.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4073_fr.pdf)

Colley, H., Hodkinson, P., et Malcolm, J. (2003). *Informality and formality in learning: A report for the Learning and Skills Research Centre*. University of Leeds, Lifelong Learning Institute. <https://kar.kent.ac.uk/4647/3/Informality%20and%20Formality%20in%20Learning.pdf>

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe. <https://www.coe.int/lang/fr>

Conseil de l'Union européenne. (2012). *Recommandation du Conseil sur la validation de l'apprentissage non formel et informel (2012/C 398/01)*. *Journal officiel de l'Union européenne*, C 398, 1–5. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX:32012H1222\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX:32012H1222(01))

Conseil de l'Union européenne. (2018). *Recommandation du Conseil relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2018/C 189/01)*. *Journal officiel de l'Union européenne*, C 189, 1–13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01))

- Cross, J. (2007). *Informal learning: Rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*. Pfeiffer.
- Cuq, J.-P. (Dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Cuq, J.-P., et Gruca, I. (2020). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4e éd.). Presses Universitaires de Grenoble.
- Dejean, C., et Soubrié, T. (2022). Utiliser Facebook dans un cours avec des adultes migrants : Les jeux du formel et de l’informel. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 20(1), 1–20. <https://doi.org/10.4000/rdlc.11727>
- Donohoe, E. (2022). Évaluer les gains langagiers dans le cadre d’un apprentissage informel à l’étranger. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 20(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.11447>
- Galisson, R. (1989). Problématique de l'autonomie en didactique des langues (contexte français). *Langue française*, 82, 95–115. <https://www.jstor.org/stable/41558527>
- Grabowska, M. (2022). *L'apprentissage informel des langues étrangères*. L’Harmattan.
- Holec, H. (1991). *Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage*. Nancy : CRAPEL, Université de Nancy 2.
- Kusyk, M., et 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. <https://doi.org/10.4000/asp.3104>
- Larsen-Freeman, D., et Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford University Press.

- Mangenot, F. (2011). Apprentissages formels et informels, autonomie et guidage. Dans C. Dejean, F. Mangenot & T. Soubrié (Coord.), *Actes du colloque EPAL 2011 (Échanger pour apprendre en ligne)* (Grenoble, France, 24-26 juin 2011). Université Stendhal – Grenoble 3. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02010467>
- Núñez, J. C., Solano, P., González-Pienda, J. A., et Rosario, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 139–146.
- Oliveira Santos, P. (2022). Revisiter l'apprentissage informel en articulant des définitions de l'apprentissage par le prisme de la conscience. *Alsic*, 25(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.11305>
- Puren, C. (2007). *Didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : Essai sur l'éclectisme*. Didier.
- Ryan, R. M., et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.68>
- Schugurensky, D. (2007). Vingt mille lieues sous les mers : Les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie*, 160, 13–27. <https://doi.org/10.4000/rfp.583>
- 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. <https://doi.org/10.4000/asp.2469>

- Sockett, G. (2015). La prise en compte des apprentissages informels en didactique des langues. *Mélanges CRAPEL*, 36, 127–136.  
<https://www.researchgate.net/publication/338555033>
- Toffoli, D., et 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.  
<https://doi.org/10.4000/asp.1851>
- Tough, A. (1999). *The iceberg of informal adult learning* [Document de travail n° 49]. New Approaches for Lifelong Learning Network, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Tremblay, N. A. (2003). *L'autoformation : Pour apprendre autrement*. Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.4000/books.pum.10719>
- Van Lier, L. (2004). The semiotics and ecology of language learning: Perception, voice, identity and democracy. *Utbildning & Demokrati*, 13(3), 79–103.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, et M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Elsevier.

## Annexe 1

## Enquête auprès des apprenants de LE

## Questionnaire général

**EDAD/ÂGE**

**GÉNERO/GENRE**

- Femenino/Féminin
- Masculino/Masculin
- Prefiero no responder/Je préfère ne pas répondre

**NIVEL DE EDUCACIÓN/NIVEAU D'ÉDUCATION**

- Secundaria/Secondaire
- Bachillerato/Baccalauréat
- FP/Formation professionnelle
- Grado/Licence
- Otra...

**OCUPACIÓN ACTUAL / OCCUPATION ACTUELLE**

- Estudiante/Étudiant(e)
- Trabajador(a)/Travailleur(euse)
- Desempleado/Sans emploi
- Jubilado/Retraité(e)
- Otra...

**¿Utilizas los medios digitales fuera del entorno educativo o institucional?/  
Utilisez-vous les médias numériques en dehors du cadre institutionnel ?**

- Sí/Oui
- No/Non

**¿Qué tipos de medios digitales usas? (Varias respuestas son posibles)/Quels types de médias numériques utilisez-vous ? (Plusieurs réponses sont possibles)**

- Redes sociales/Réseaux sociaux
- Vídeos online/Vidéos en ligne
- Música y podcasts/Musique et podcasts
- Películas y series/Films et séries
- Prensa digital, blogs, foros/Presse en ligne, blogs, forums
- Videojuegos (con interacción internacional)/Jeux vidéo (avec interaction internationale)
- Otra...

**¿Con qué frecuencia utilizas estos medios?/À quelle fréquence utilisez-vous ces médias?**

- Todos los días/Tous les jours
- Varias veces por semana/Plusieurs fois par semaine
- Una vez por semana/Une fois par semaine
- Menos de una vez por semana/Moins d'une fois par semaine

**¿Crees que los medios digitales pueden ayudarte a aprender una lengua extranjera?/Pensez-vous que les médias numériques peuvent favoriser l'apprentissage d'une langue étrangère ?**

- Sí/Oui
- No/Non
- No estoy seguro(a)/Je ne suis pas sûr(e)

**¿Has usado o estás usando medios digitales para aprender una lengua extranjera?/Avez-vous déjà utilisé les médias numériques pour apprendre une langue étrangère ?**

- Sí/Oui  
 No/Non

**Si has respondido "sí", ¿qué medios digitales utilizaste? (varias respuestas son posibles)/Si vous avez répondu « oui », quels médias numériques avez-vous utilisés ? (Plusieurs réponses sont possibles)**

- Películas y series/Films et séries  
 Música y podcasts/Musique et podcasts  
 Redes sociales/Réseaux sociaux  
 Aplicaciones/Applications  
 Vídeos online/Vidéos en ligne  
 Prensa digital, forúms, blogs/Presse en ligne, forums, blogs  
 Otra...

**De nuevo, si has respondido "sí", ¿has notado beneficios concretos? (Varias respuestas son posibles)/Si vous avez répondu « oui », avez-vous constaté des bénéfices concrets ? (Plusieurs réponses sont possibles)**

- He mejorado mi comprensión oral/J'ai amélioré ma compréhension orale  
 He enriquecido mi vocabulario/J'ai enrichi mon vocabulaire  
 He ganado fluidez o espontaneidad/J'ai gagné en fluidité ou spontanéité  
 Me ha motivado a seguir aprendiendo/Cela m'a motivé(e) à continuer à apprendre  
 He descubierto aspectos culturales interesantes/J'ai découvert des aspects culturels intéressants  
 No, no he notado ningún cambio/Je n'ai pas remarqué de changement  
 Otra...

**Según tú, los medios digitales permiten... (varias respuestas son posibles)/Selon vous, les médias numériques permettent de ... (Plusieurs réponses sont possibles)**

- Mejorar la comprensión oral de una lengua extranjera/Améliorer la compréhension orale d'une langue étrangère  
 Aprender vocabulario de manera más natural/Acquérir du vocabulaire de manière authentique  
 Ser más autónomo(a) en el aprendizaje/Développer l'autonomie dans l'apprentissage  
 Estar en contacto con el idioma de forma espontánea/S'exposer naturellement à la langue étrangère  
 Pasarlo bien sin el objetivo de aprender/Se divertir sans objectif d'apprentissage  
 Perder el tiempo con contenido poco útil/Perdre du temps en contenus peu utiles  
 Sentirse abrumado por exceso de información/Se sentir submergé(e) par trop d'informations  
 Otra...

**¿Crees que el aprendizaje informal a través de los medios digitales debería incorporarse en las clases de idiomas?/Pensez-vous que l'apprentissage informel à travers les médias numériques devrait être intégré aux cours de langues étrangères ?**

- Sí/Oui  
 No/Non  
 No estoy seguro(a)/Je ne suis pas sûr(e)

**Justifica tu respuesta anterior/Justifiez votre réponse précédente**

**¿Qué le recomendarías a los profesores para aprovechar mejor el aprendizaje informal dentro de las clases?/Que recommanderiez-vous aux enseignant(e)s pour mieux exploiter les pratiques informelles en classe ?**

**Annexe 2***Enquête auprès des apprenants de FLE*

## Questionnaire spécifique FLE

**Quel est votre niveau actuel de français ?**

- A1 - A2 (niveaux élémentaires)  
 B1 - B2 (niveaux intermédiaires)  
 C1 - C2 (niveaux avancés)

**Utilisez-vous les médias numériques pour apprendre le français ?**

- Oui  
 Non

**Si vous avez répondu « oui », à quelle fréquence utilisez-vous les médias numériques en français ?**

- Tous les jours  
 Plusieurs fois par semaine  
 Une fois par semaine  
 Moins d'une fois par semaine

**Pensez-vous que l'utilisation des médias numériques a contribué à l'amélioration de vos compétences en français ? Pourquoi ?****Par rapport à l'apprentissage traditionnel, trouvez-vous l'apprentissage informel à travers les médias numériques...**

- Plus efficace  
 Moins efficace  
 Indispensable pour progresser  
 Non pertinent

**Pensez-vous que vous seriez plus intéressé(e) par les cours de FLE si des pratiques informelles d'apprentissage à travers les médias numériques y étaient intégrées ?**

- Tout à fait  
 Plutôt oui  
 Plutôt non  
 Pas du tout

## Annexe 3

## Proposition didactique

81 - 82

# “DOMMAGE” BIGFLO ET OLI

## 1. QUE VOUS ÉVOQUE LE TERME “DOMMAGE” ?

Selon vous, la chanson abordera-t-elle un thème positif ou négatif ? Pourquoi ?

## 2. RECHERCHE SUR BIGFLO ET OLI

Réalisez une brève recherche sur la biographie et le style musical de ces deux artistes. Mettez en commun vos informations avec celles de vos camarades.

## 3. PREMIÈRE ÉCOUTE

Regardez et écoutez « Dommage » pour identifier les idées principales et repérer des mots-clés.



#### 4. DEUXIÈME ÉCOUTE

Louis prend son \_\_\_\_\_, comme tous les matins  
 Il croisait cette même fille, avec son doux \_\_\_\_\_  
 Qu'elle vienne lui parler, il espère tous les jours  
 Ce qu'il \_\_\_\_\_ au fond d'lui, c'est ce qu'on appelle l'amour

Mais Louis, il est \_\_\_\_\_ et elle, elle est si belle  
 Il ne veut pas y aller, il est \_\_\_\_\_ au fond d'son siège  
 Une fois elle lui a souri quand elle est descendue  
 Et depuis ce jour là, il ne l'a jamais revue

Ah il \_\_\_\_\_ dû y aller, il aurait dû le faire, crois-moi  
 On a tous dit : "Ah c'est dommage, ah c'est dommage, c'est  
 p't'être la dernière fois"

Yasmine a une belle voix, elle sait qu'elle est \_\_\_\_\_  
 Dans la tempête de sa vie, la musique est sa \_\_\_\_\_  
 Face à ses mélodies, le monde est à ses pieds  
 Mais son père lui répétait: "Trouve-toi un vrai métier"

Parfois elle s'imagine sous la lumière des projecteurs  
 Sur la scène à recevoir les compliments et les jets de fleurs  
 Mais Yasmine est \_\_\_\_\_, coincée dans la \_\_\_\_\_  
 Ça lui arrive de chanter quand elle travaille à l' \_\_\_\_\_

Ah elle aurait dû y aller, elle aurait dû le faire, crois-moi  
 On a tous dit : "Ah c'est dommage, ah c'est dommage, c'est  
 p't'être la dernière fois" (x2)

Diego est \_\_\_\_\_ au fond du canapé  
 Il engueule son p'tit frère quand il passe devant la télé  
 Ses amis sont sortis, il ne les a pas suivis  
 Comme souvent seule la \_\_\_\_\_ viendra lui tenir compagnie  
 Diego est triste il ne veut rien faire de sa nuit  
 Il déprime de ne pas trouver la femme de sa vie  
 Mais mon pauvre Diego, tu t'es tellement \_\_\_\_\_  
 C'était à cette soirée que t'allais la rencontrer

Ah il aurait dû y aller, il aurait dû le faire, crois-moi  
 On a tous dit : "Ah c'est dommage, ah c'est dommage, c'est  
 p't'être la dernière fois"

Pauline elle est discrète, elle \_\_\_\_\_ qu'elle est belle  
 Elle a sur tout le corps des taches de la couleur du ciel  
 Son mari rentre bientôt, elle veut même pas y penser  
 Quand il lui prend le bras, c'est pas pour la faire danser  
 Elle repense à la mairie, cette décision qu'elle a prise  
 A cet après midi où elle avait fait sa valise  
 Elle avait un \_\_\_\_\_, un fils à élever  
 Après la dernière danse, elle s'est pas \_\_\_\_\_

Ah elle aurait dû y aller, elle aurait dû le faire, crois-moi  
 On a tous dit : "Ah c'est dommage, ah c'est dommage, c'est  
 p't'être la dernière fois"  
 On a tous dit : "Ah c'est dommage, ah c'est dommage, ah  
 c'est dommage, ah c'est dommage" (x2)  
 Ah il aurait dû y aller, il aurait dû le faire, crois-moi  
 On a tous dit : "Ah c'est dommage, ah c'est dommage, c'est  
 p't'être la dernière fois" (x2)

Vaut mieux vivre avec des \_\_\_\_\_ qu'avec des regrets (x4)

## 5. LECTURE INTÉGRALE DU TEXTE

Analyse du lexique. Reliez les mots à leurs significations correspondantes

Mots :

- |              |              |
|--------------|--------------|
| 1. Regret    | 6. Coincé    |
| 2. Remords   | 7. Affalé    |
| 3. Être doué | 8. Engueuler |
| 4. Bouée     | 9. Tache     |
| 5. Rouillé   | 10. Mairie   |

Définitions :

- a) Avoir du talent ; être pourvu naturellement de telle qualité.
- b) Perdre ses forces, sa souplesse, ses qualités habituelles.
- c) Mécontentement, contrariété, déplaisir causés par quelque chose que l'on déplore, par la non-réalisation d'un désir, d'un souhait.
- d) Hôtel de ville
- e) Se laisser tomber lourdement sur quelque chose
- f) Vive douleur morale causée par la conscience d'avoir mal agi.
- g) Mot familier synonyme de disputer.
- h) Marque colorée naturelle sur la peau
- i) Corps flottant qui permet à une personne de se maintenir une partie du corps hors de l'eau.
- j) Être retenu, bloqué quelque part

## 6. DÉBAT

- Qu'auraient dû faire les personnages ?
- La chanson se termine par l'affirmation suivante. Partagez-vous cet avis ? Pourquoi ?

**“IL VAUT MIEUX  
VIVRE AVEC DES  
REMORDS QU’AVEC  
DES REGRETS”**

## 7. ÉCRITURE CRÉATIVE

Vous êtes journaliste. Choisissez l'un des personnages de la chanson et imaginez une autre trajectoire.

Écrivez un court article ou un billet de blog racontant ce qu'il ou elle serait devenu(e) cinq ans plus tard, s'il ou elle avait pris une autre décision.

Rédigez un texte de 120 à 150 mots :

- Utilisez le conditionnel passé pour exprimer ce qui aurait pu se passer
- Parlez de sa vie personnelle, de ses émotions, de ses projets, ou d'autres aspects que vous jugez pertinents