



Università  
Ca'Foscari  
Venezia

Corso di Laurea Magistrale in Scienze del Linguaggio  
Linguistica Educativa

Tesi di Laurea

**L'apprentissage informel de la langue française :  
comment les étudiants universitaires développent-ils  
leurs connaissances et compétences linguistiques  
en dehors de classe ?**

**Relatrice**

Ch.ma Prof.ssa Marcella Menegale

**Correlatore**

Ch. Prof. Giuseppe Sofò

**Laureanda**

Marta Causin

Matricola 876016

**Anno Accademico**

2022/2023

*Tell me and I forget,  
teach me and I may remember,  
involve me and I learn.*

*Benjamin Franklin*

## Table des matières

Abstract	p. 3
Introduction	p. 4
Chapitre 1 : L'apprentissage informel des langues	p. 9
1.1 Distinction entre acquisition et apprentissage	p. 10
1.2 Définition du terme « apprentissage informel »	p. 14
1.3 L'apprentissage informel du point de vue politique et législatif	p. 20
1.3.1 CEDEFOP et validation	p. 21
1.3.2 Lignes directrices de 2023 et inventaire européen de la validation des acquis informels et non-formels	p. 25
1.4 Les avantages de l'apprentissage informel	p. 31
1.4.1 La motivation	p. 32
1.4.2 Au-delà de la motivation : les autres avantages de l'apprentissage informel	p. 36
Chapitre 2 : La contribution donnée par la technologie et Internet envers l'apprentissage informel des langues	p. 39
2.1 Alphabétisation numérique et apprentissage ubiquitaire, une vue d'ensemble	p. 39
2.2 Réalité virtuelle, gamification et jeux-vidéos	p. 44
2.3 Musique et chansons	p. 54
2.4 Films, vidéos et séries télévisées	p. 60
2.5 Applications mobiles	p. 63
2.6 Réseaux sociaux	p. 69

Chapitre 3 : La recherche	p. 73
3.1 Questions et buts de recherche	p. 73
3.2 L'échantillon	p. 75
3.3 L'outil d'investigation : le questionnaire	p. 78
Chapitre 4 : Analyse, discussion et interprétation des résultats	p. 80
Conclusions	p. 93
Bibliographie	p. 96
Sitographie	p. 106
Annexe	p. 107

## **Abstract**

La ricerca sull'apprendimento e sull'insegnamento delle lingue straniere è un campo di studi che risulta sempre di più influenzato dai cambiamenti che una società globalizzata e tecnologica come la nostra comporta. Per restare al passo con i tempi è necessario allontanarsi dal metodo tradizionale di insegnamento e di apprendimento, per fare spazio a nuovi e diversi approcci didattici, che prendono sempre più in considerazione quello che è definito il *contesto informale dell'apprendimento*.

La letteratura è principalmente incentrata sulla lingua inglese, diversamente, in questo caso ci si focalizzerà sul francese. Infatti, lo scopo di questo studio è di indagare quali sono gli strumenti e le attività che gli studenti universitari frequentati corsi di lingua francese prediligono per sviluppare il loro apprendimento linguistico fuori dal contesto accademico. I dati sono stati raccolti grazie alla compilazione volontaria di un questionario da parte di ottantacinque studenti universitari, che ci hanno permesso di analizzare in che modo le attività scelte rinforzano le loro competenze linguistiche, andando ad aumentare la loro autonomia di apprendimento e la loro motivazione.

## Introduction

Les chercheurs du XXIème siècle sont bien conscients de la complexité et de la richesse du domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues étrangères, puisqu'il s'agit « d'un domaine qui a subi beaucoup de variations et de changements dramatiques au fil des années » (Celce-Murcia, 1991, p. 1)<sup>1</sup>. En fait, nous avons assisté à une succession continue de méthodologies d'enseignement avec des buts différents, qui peuvent être résumés de cette façon : d'un côté des approches liées à l'utilisation de la langue, de l'autre côté des approches visant son analyse. En d'autres mots, les premières ont toujours pris en considération l'aspect plutôt pratique, tandis que les deuxièmes celui théorique.

Si nous remontons dans le temps, nous voyons qu'au début les langues classiques – c'est-à-dire le latin et le grec – étaient enseignées par des approches informelles focalisées sur la forme et sur la transmission du message linguistique, qui se passait presque exclusivement oralement. Les choses ont changé avec la période de la Renaissance, où à la suite de l'introduction de l'imprimerie de la part de Gutenberg en 1440, l'attention a été orientée vers l'étude formelle de la grammaire, facilitée par l'introduction des livres.

Il a fallu attendre le XVIIème siècle pour donner à nouveau la bonne importance à l'utilité de la langue, quand Comenius a écrit plusieurs livres pour diffuser ses techniques d'enseignement liées précisément à l'utilisation de la langue et pas à son analyse. Mais les choses ont changé à nouveau avec le début du XIXème siècle, quand l'étude de la grammaire est redevenue le but principal des approches d'enseignement des langues étrangères (Celce-Murcia, 1991).

C'est à cette période-là que la pédagogie reposait sur le soi-disant *Classical and Grammar Translation Method*, où l'attention était portée aux règles grammaticales et à la traduction de textes, aussi bien qu'aux exercices écrits. La compétence

---

<sup>1</sup> "The field of second (or foreign) language teaching has undergone many fluctuations and dramatic shifts over the years" (Celce-Murcia, 1991, p. 1).

communicative n'était donc pas prise en considération, ainsi que les nécessités et les intérêts des apprenants. En effet, contrairement à ce qui se passe aujourd'hui avec l'approche communicative, il s'agissait d'une méthode centrée sur les enseignants, sur la mémorisation de listes de mots isolés et sur la capacité de lire correctement, sans donner de l'importance à la production orale (Brown et Lee, 2015).

De nos jours, la situation a changé et le mérite revient à la réforme de la méthodologie d'enseignement et d'apprentissage des langues qui a eu lieu à la fin du XIXème siècle, quand Gouin a proposé son *Series Method*. Considérée à ce jour comme la première méthode moderne, elle a entamé un parcours qui a contribué à développer le but actuel de l'enseignement linguistique, c'est-à-dire le développement de l'habileté communicative des apprenants.

Au cours du XXème siècle, plusieurs méthodes se sont donc succédé et chacune d'entre elles a apporté sa contribution. Juste pour en citer quelques-unes, nous pouvons mentionner :

- *Direct Method* (Berlitz),
- *Audiolingual Method*,
- *Community Language Learning*,
- *Suggestopedia* (Lozanov),
- *Silent Way*,
- *Total Physical Response*,
- *Natural Approach*.

Par la force de choses, chaque méthode possède ses avantages et ses inconvénients, mais l'ensemble de tous ces aspects a mené au début d'une nouvelle ère d'enseignement et d'apprentissage linguistique qui porte le nom de *Communicative Language Teaching*. Dans ce cas, le langage est considéré dans son ensemble et la communication est l'aspect qui prévaut (Brown et Lee, 2015). Cela veut dire que toutes les composantes du langage sont mises en valeur avec la cible de développer l'utilisation authentique et pragmatique de la langue. De cette façon, les buts éducatifs regardent la fluidité communicative, mais aussi sa justesse, sans oublier de lier l'enseignement avec

les contextes de vie réelle. Par conséquent, les nouveautés et les changements à l'intérieur du sein pédagogique ont été nombreux et ils ont concerné les enseignants, ainsi que les apprenants. À cet égard, les professeurs sont devenus des guides, des conseillers et des facilitateurs, avec qui c'est possible de se confronter de manière sincère et empathique. Quant aux apprenants, maintenant ils sont tout à fait plus actifs dans l'apprentissage, où ils sont invités à prendre des initiatives et à collaborer avec les enseignants, afin de rendre l'apprentissage plus orienté vers leurs besoins et intérêts.

Cette partie introductive nous aide à mieux comprendre le sujet principal de notre recherche, qui autre n'est que l'une des conséquences de l'approche communicative : l'apprentissage informel des apprenants. En fait, en élargissant les possibilités d'apprentissage et ses modalités, cette méthodologie a souligné l'importance des expériences d'apprentissage qui se déroulent en dehors des contextes officiels.

Il s'agit d'un résultat qui s'est évolué dans le temps, où une bonne partie du changement a eu lieu à la suite de la globalisation des années 1960 et de l'introduction massive de la technologie des années 1990 (Reinders et al., 2022). Ces outils se sont révélés utiles non seulement pour faciliter l'apprentissage, mais aussi pour en avoir un meilleur contrôle tout en soulignant l'importance de l'autonomie, de l'agentivité individuelle et de l'expérience d'apprentissage immersive.

Malgré cela, la littérature dont nous disposons nous affirme que les apprenants passent beaucoup plus de temps à apprendre les langues étrangères dans la classe sans donner la bonne attention aux interactions qui se passent en dehors d'elle (Benson et Reinders, 2011). Cela nous fait comprendre que l'apprentissage informel n'a pas encore l'attention qu'il mérite et pour cette raison-là le but de cette étude sera exactement de mettre en évidence l'apprentissage informel et ses points forts, afin que les apprenants et les enseignants se rendent compte des bénéfices qu'il peut comporter.

Pour faire cela, nous avons divisé la dissertation en deux parties : une partie théorique et une partie pratique.



Quant à la première, elle aborde un thème plutôt général, c'est-à-dire la différence entre l'apprentissage et l'acquisition des langues. Plus spécifiquement, grâce aux références bibliographiques de Chomsky et Krashen, nous verrons :

- Ce qui distingue l'apprentissage implicite de l'apprentissage explicite,
- L'apprentissage d'une langue étrangère en opposition à l'acquisition de la langue maternelle,
- Le rôle des contextes formels et informels,
- L'importance actuellement dédiée aux approches communicatives et au *lifelong language learning* (paragraphe 1.1).

Ensuite, nous entrerons dans le vif de notre étude en donnant la définition des concepts clés qui en sont à la base, notamment l'apprentissage formel, l'apprentissage informel et l'apprentissage non-formel. À ce propos, les définitions fournies par le CEDEFOP et les quatre dimensions de l'apprentissage fournies par Benson et Reinders nous aideront à clarifier un concept qui continue à ne pas être suffisamment clair (paragraphe 1.2).

Après avoir spécifié en quoi consiste l'apprentissage informel, nous verrons en quelle mesure l'apparat politique et législatif s'en occupe. À cet égard, il faudra absolument citer la contribution significative apportée par le CEDEFOP, qui s'occupe depuis longtemps d'évaluer et de rendre visibles les résultats obtenus par ce type d'apprentissage (paragraphe 1.3).

Enfin, nous traiterons les principaux avantages de l'apprentissage informel de sorte à souligner encore une fois son importance et sa valeur (paragraphe 1.4).

Quant au deuxième chapitre, nous mettrons en évidence les changements apportés par la technologie et par Internet au sein de l'apprentissage linguistique. Nous verrons qu'il s'agit d'une contribution vraiment significative, qui va de pair avec l'évolution technologique de notre société. En réalité, c'est juste grâce à cela si aujourd'hui nous pouvons parler d'un vrai changement de paradigme, puisque nous sommes passés de l'éducation traditionnelle à une pédagogie améliorée et modifiée par ces nouveaux outils. Internet a donc contribué à rendre plus accessible l'apprentissage, qui de cette façon est devenu possible non seulement dans les contextes officiels, mais aussi à la

maison. Les ressources du web sont tellement nombreuses que les apprenants ont l'embaras du choix, afin de trouver celles qui représentent le plus leurs nécessités et leurs goûts personnels. Nous en mentionnerons juste quelques-unes.

Une fois terminée cette partie théorique (chapitres 1 et 2), nous passerons à la partie plutôt pratique (chapitres 3 et 4), qui concernera l'explication, l'analyse et l'interprétation des données du questionnaire rempli par notre échantillon. Composé par un groupe de quatre-vingt-cinq universitaires, il nous permettra de connaître les détails de l'apprentissage informel du français de ses membres et pas d'une population entière. C'est pour cette raison que les considérations que nous ferons ne pourront pas être généralisées à grande échelle. Cela représente une limite de cette recherche empirique quantitative, où les données peuvent non seulement être analysées d'une façon objective, mais aussi être répliquables, comparables et généralisables.

Le travail tournera essentiellement autour de trois demandes de recherche auxquelles nous chercherons à répondre tout au long de notre discussion grâce aux réponses de nos participants et aux références à la littérature scientifique.

Les buts de ces demandes seront :

- a) Comprendre quelle importance les universitaires donnent à l'apprentissage informel (QR1),
- b) L'intégration entre l'apprentissage informel et l'étude formelle de la langue (QR2),
- c) Le rôle joué par les enseignants (QR3).

## Chapitre 1 : L'apprentissage informel des langues

Dans le premier chapitre de cette étude de recherche, le but est la définition de l'apprentissage informel des langues à bien des égards. Tout d'abord, nous verrons la distinction entre apprentissage et acquisition (paragraphe 1.1), qui constitue une thématique étudiée depuis longtemps, dont la principale contribution a été donnée par Krashen. Nous analyserons en détail les différences entre ces deux concepts en faisant aussi référence aux changements liés aux actuelles méthodologies d'enseignement et d'apprentissage, qui se concentrent de plus en plus sur l'aspect communicatif de la langue et sur son processus implicite. Cela nous permettra de définir à grandes lignes ce qui sera l'argument principal de notre étude, pour passer ensuite à une définition de l'apprentissage informel plus spécifique (paragraphe 1.2).

Cette définition se basera sur les quatre dimensions établies par Benson et Reinders et elle portera principalement sur la distinction entre l'apprentissage informel, l'apprentissage non-formel et l'apprentissage formel. À cet égard, nous verrons que l'intentionnalité des apprenants et la présence ou l'absence d'objectifs d'apprentissage jouent un rôle très important.

À la suite de cette partie plutôt théorique, il faudra également aborder la thématique d'un point de vue plus concret, c'est-à-dire celui politique et législatif (paragraphe 1.3). Cela nous fera forcément parler du CEDEFOP et de la validation qu'il a émané pour donner plus de visibilité et de valeur à l'apprentissage informel et non-formel (sous-paragraphe 1.3.1). Successivement, toujours pour rester dans le domaine politique, ce sera le tour des lignes directrices du CEDEFOP, publiées pour la première fois en 2009 et périodiquement mises à jour. Plus précisément, nous verrons leur dernière version, ainsi que le dernier inventaire européen de la validation des acquis informels et non-formels, pour avoir une idée des progrès des stratégies de validation et de leur adoption européenne. De plus, les lignes directrices nous feront comprendre

les méthodologies, les critères et les instruments pour la validation, aussi bien que les habiletés développées grâce à elle (sous-paragraphe 1.3.2).

Enfin, nous nous focaliserons sur les avantages de l'apprentissage informel, où en haute de la liste nous trouvons sans doute la motivation, surtout celle intrinsèque et celle liée au plaisir d'apprendre. La motivation est donc le facteur le plus influent (sous-paragraphe 1.4.1), mais elle n'est pas le seul avantage qui mérite d'être cité. Au contraire, il y en a d'autres dignes d'intérêt, comme la persévérance, l'autonomie, la tendance à apprendre en agissant, la capacité de résoudre les problèmes, l'authenticité et la prise en compte des aspects pragmatiques et sociolinguistiques (sous-paragraphe 1.4.2).

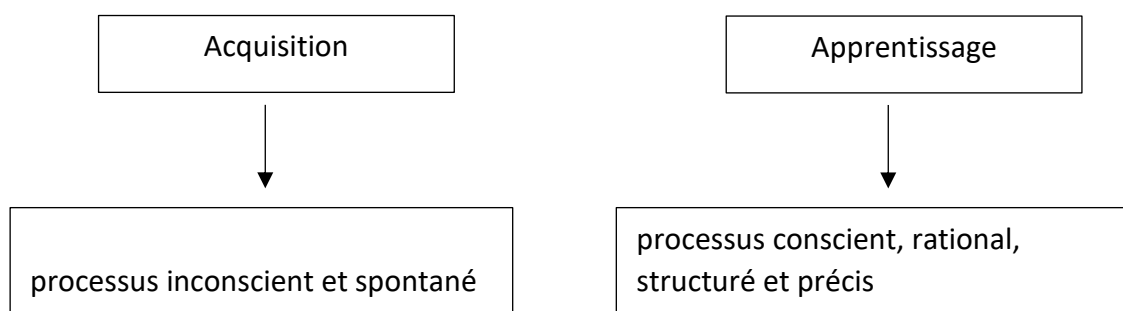
### **1.1 Distinction entre acquisition et apprentissage**

L'un des principaux linguistes qui s'est occupé de la différence entre l'apprentissage et l'acquisition des langues est Stephen D. Krashen. Américain et chercheur en éducation, il a beaucoup contribué aux études sur les langues secondes (L2) et sur l'éducation bilingue à partir des années 1970. Sa théorie par rapport à l'acquisition des langues secondes (*SLAT* en anglais) s'inspire de l'hypothèse de Noam Chomsky sur l'existence d'un dispositif d'acquisition du langage (*language acquisition device*) et elle est essentiellement composée de cinq hypothèses : l'hypothèse d'apprentissage-acquisition ; l'hypothèse d'input ; l'hypothèse du moniteur ; l'hypothèse de l'ordre naturel et l'hypothèse du filtre affectif (Latifi et al., 2013).

Le but général de cette théorie est de favoriser l'acquisition et non l'apprentissage. Pour que cela se fasse, l'apprenant doit recevoir des inputs compréhensibles, c'est-à-dire des inputs qui ne contiennent pas trop d'éléments inconnus. De cette façon, le message reçu a des contenus et des structures juste au-dessus de la réelle connaissance linguistique de l'apprenant et il n'est pas trop compliqué à comprendre. En outre, ces contenus et ces structures doivent être présentés aux apprenants avec un ordre spécifique en tenant compte non seulement de leur difficulté, mais aussi de leur fréquence d'utilisation. Tout

cela est possible si le filtre affectif n'est pas activé, parce que sinon si l'apprenant active ce mécanisme d'autodéfense – surtout lors des situations anxiogènes – ce qu'il comprend ne devient pas acquisition stable et définitive (Balboni, 2014).

En considérant plus en détail la première de ces importantes hypothèses, Balboni (2018) définit l'opposition entre acquisition et apprentissage de cette façon :



Plus précisément, il affirme que le processus d'acquisition utilise les stratégies globales de l'hémisphère droit du cerveau en association avec les stratégies analytiques de l'hémisphère de gauche. De cette façon, ce que les apprenants acquièrent conflue dans la mémoire à long terme et il sera utilisé automatiquement sans avoir besoin de temps pour y réfléchir. Cela veut dire que le contenu fera partie de la partie stable de la compétence de l'apprenant et qu'il générera compréhension et production linguistique. Quant à l'apprentissage, il n'est réglé que par l'hémisphère gauche du cerveau et il est lié à une compétence provisoire, explicite et non définitive, qui s'active plus lentement et qui ne peut qu'être utilisée comme moniteur par rapport à la correction grammaticale des énoncés et à l'exécution linguistique.

L'apprentissage correspond donc à ce que les apprenants apprennent en étudiant et il produit des comportements linguistiques non autonomes. En d'autres mots, l'apprentissage est tendanciellement lié aux contextes formels et artificiels, où les apprenants acquièrent comme le résultat de leur réflexion, tandis que l'acquisition est liée aux contextes informels et naturels (Krashen, 1976). Dans ce cas, l'apprenant développe ses compétences linguistiques parce qu'il est entouré d'inputs linguistiques qui ne sont pas planifiés selon une théorie linguistique ou cognitive d'apprentissage,

mais il s'agit plutôt d'entrées spontanées et aléatoires de l'environnement (Ferreri, 2010).

Pour mieux comprendre la définition d'acquisition, il suffit de penser au processus d'acquisition linguistique de la langue maternelle des enfants, où nous nous focalisons surtout sur l'interaction significative dans la langue cible, l'environnement linguistique spontané et naturel et l'utilisation de messages compréhensibles. Tout cela sans tenir compte des facteurs clés du processus de l'apprentissage, c'est-à-dire la correction des fautes et l'enseignement explicite des règles (Krashen, 1981).

C'est donc un processus implicite qui se trouve à la base de l'acquisition des enfants et Krashen n'est pas le seul à l'affirmer, vu que c'est la pensée commune de la plupart des chercheurs dans ce domaine. En effet, ce que les enfants acquièrent est le résultat spontané de leur interaction avec le monde où ils vivent à un moment précis de leur développement biologique, c'est-à-dire quand leur plasticité cérébrale est particulièrement prédisposée à l'acquisition linguistique (VanPatten et Smith, 2022). Cette période est appelée « période critique » et elle représente l'une des principales différences entre l'apprentissage linguistique des enfants et des adultes.

Nous pouvons donc parler d'acquisition en ce qui concerne la langue maternelle des enfants et d'apprentissage quant aux langues étudiées par les apprenants plus âgés, surtout s'il s'agit de langues étrangères.

À ce propos, si les experts sont presque tous d'accord sur l'acquisition linguistique de la langue maternelle, l'apprentissage d'une langue seconde – surtout en ce qui concerne les adolescents et les adultes – suscite beaucoup plus de polémiques, mais en général nous parlons d'un processus explicite apte à acquérir le langage, où les apprenants prennent en considération d'une façon consciente les éléments de la langue afin de les intérioriser (VanPatten et Smith, 2022). Le cœur du débat est si l'apprentissage rationnel se transforme ou pas en acquisition et c'est ici que les chercheurs ne se trouvent pas d'accord. Krashen, par exemple, a toujours donné une réponse négative à cette énigme, mais il y en a beaucoup d'autres qui soutiennent que, grâce aux conditions appropriées, même l'apprentissage peut conduire à l'acquisition (Balboni, 1999).

Cette thématique nous offre la possibilité de mieux réfléchir sur la distinction entre l'apprentissage implicite et l'apprentissage explicite. Il s'agit d'un sujet étudié depuis la seconde moitié du siècle dernier, quand Reber a défini l'apprentissage implicite comme l'acquisition de connaissance qui a lieu indépendamment des tentatives conscientes d'apprendre et en absence de connaissance explicite de ce que nous sommes en train d'apprendre (Reber, 1993)<sup>2</sup>. Il s'agit donc d'apprendre sans avoir l'intention de le faire et sans devoir observer, analyser et réfléchir d'un point de vue métalinguistique (Giunchi et Roccaforte, 2021). Au contraire, quant à l'apprentissage explicite, il y a une focalisation plus profonde sur les éléments linguistiques et sur le fait de trouver les règles et les régularités des inputs linguistiques, ainsi que l'intention volontaire d'apprendre (VanPatten et Smith, 2022).

Nous pouvons donc résumer la différence entre les deux concepts de cette façon :

apprentissage explicite → intentionnel

apprentissage implicite → non intentionnel

Après cette distinction, il est facile de comprendre qu'il est important que ces deux concepts soient unis et interdépendants à l'intérieur du processus éducatif des apprenants.

Cela concerne en partie ce que la didactique moderne est en train de faire : si auparavant l'apprentissage traditionnel ne concernait que l'étude conscient et une méthodologie déductive, maintenant la tendance est de privilégier une méthodologie inductive, qui se focalise sur la compétence implicite et sur les exigences des apprenants, c'est-à-dire des personnages principaux de l'approche didactique contemporaine. En effet, du point de vue de la prospective moderne, les apprenants sont considérés comme des individus actifs, autonomes et créatifs, qui apprennent en agissant. Ce sont les critères de la pédagogie de la *New School* (par opposition à ceux de la *Old School*), où les apprenants augmentent leurs connaissances et compétences non seulement dans la classe, mais aussi en dehors du contexte scolaire. Cela faisant, ce n'est plus uniquement la forme

---

<sup>2</sup> "Implicit learning is the acquisition of knowledge that takes place largely independently of conscious attempts to learn and largely in the absence of explicit knowledge about what was acquired" (Reber, 1993, p. 5).

linguistique qui est valorisée, mais aussi et surtout la pratique et le contenu du message (Giunchi et Roccaforte, 2021). De plus, il ne s'agit plus seulement de l'enseignement de la grammaire, mais aussi de la réflexion sur la langue avec le but de rendre les apprenants capables de communiquer en utilisant la langue étrangère. L'importance liée à la compétence communicative va de pair avec les approches linguistiques communicatives qui caractérisent la méthodologie didactique moderne, où tout tourne autour : du but communicatif ; du désir communicatif ; du contenu et pas de la forme ; de la variété du langage ; de l'absence de l'intervention des enseignants et de l'absence du contrôle des matériaux d'étude de la part des étudiants (Harmer, 1983).

Les approches communicatives mettent l'accent sur les contextes du monde réel, sur l'autonomie des apprenants, sur les stratégies qu'ils utilisent dans la résolution des problèmes linguistiques et sur les traits pragmatiques de la langue, aussi bien que sur les traits sociaux et culturels. En outre, contrairement à ce qui se passait avec les méthodes précédentes, une grande attention est donnée à la fluidité et non seulement à la justesse de la langue, en vue de faciliter le soi-disant *lifelong language learning* (Brown et Lee, 2015).

Tous ces aspects sont communs à l'argument principal de cette étude, c'est-à-dire l'apprentissage informel. Mais qu'est-ce que cela signifie ?

## **1.2 Définition du terme « apprentissage informel »**

Les définitions de l'expression « apprentissage informel » sont très nombreuses et elles sont toutes basées sur la distinction tripartite entre « apprentissage informel », « apprentissage non-formel » et « apprentissage formel ». Cette typologie d'apprentissage n'est pas un nouveau phénomène, mais il n'a acquis plus d'importance qu'au cours des dernières décennies, grâce au développement et à l'introduction de la technologie dans le domaine pédagogique et didactique, dès qu'elle a rendu l'apprentissage en dehors de classe plus accessible. Cela faisant, la motivation et l'autonomie des apprenants sont devenues majeures et le fait d'avoir un large éventail



d'activités et de lieux d'apprentissage a fait en sorte que les étudiants abordent le langage authentique en tenant compte de leurs intérêts et cibles (Reinders et al., 2022). Dans la littérature anglophone, ce phénomène porte de nom de *language learning and teaching beyond the classroom* (LLTBC) et il apporte toujours plus une grande contribution dans le domaine de l'enseignement et de l'acquisition linguistique, surtout par rapport aux adultes, qui apprennent les langues hors du contexte de l'éducation formelle pour 80% des cas (Cross, 2007). En outre, les études ont démontré que lorsque nous comparons la quantité d'heures passées par les adultes dans le développement de leur exactitude linguistique en contextes informels avec la même quantité d'heures passées par les étudiants en contextes formels, nous voyons que la différence est presque inexistence ou que les adultes montrent des résultats meilleurs par rapport aux jeunes (Krashen, 1976).

C'est surtout ce type d'apprentissage qui constitue la base pour l'acquisition des apprentissages nécessaires à faire face aux exigences communicatives de la vie de tous les jours, vu qu'il permet d'apprendre une grande quantité de savoirs et d'informations, ainsi qu'un système d'attitudes et de valeurs (Schugurensky, 2007). Parfois, les apprenants ne sont même pas conscients de tous ces éléments, parce que, comme l'affirme Schugurensky « la majeure partie des apprentissages informels, à la manière d'un iceberg, est immergée et invisible » (Schugurensky, 2007, p. 13). Cette métaphore de l'iceberg a été élaborée par Tough en 1999, quand il a défini les apprentissages informels comme des apprentissages ignorés et cachés à la société comme aux apprenants. Mais heureusement aujourd'hui les choses ont changé et les institutions sociales ont commencé à leur donner beaucoup plus d'importance.

Revenant aux propos de Schugurensky, il définit l'apprentissage informel comme toutes les expériences d'apprentissage qui ne font partie ni de l'apprentissage formel ni de l'apprentissage non-formel en considérant beaucoup d'outils qui caractérisent notre quotidienneté, comme les livres, la télévision et Internet. Mais en réalité la définition d'apprentissage informel est bien plus compliquée que cela, comme Benson et Reinders

le peuvent démontrer dans leur livre *Beyond the Language Classroom* (2011). Dans cet ouvrage, ils prennent en considération quatre dimensions pour définir l'apprentissage :

- a. L'endroit,
- b. La formalité,
- c. La pédagogie,
- d. Le locus de contrôle.

La première dimension, « l'endroit », concerne la typologie des lieux où l'apprentissage se déroule. D'habitudes, quand nous parlons d'apprentissage informel, nous parlons d'apprentissage en dehors de classe (*out-of-class learning*), mais il y a d'autres expressions aussi, surtout dans le panorama anglais, comme *out-of-school*, *after-school*, *extracurricular* et *extramural learning*. En tous cas, les espaces de l'apprentissage informel ne sont pas toujours si simples à définir, parce qu'il est vrai que « la plupart des apprentissages informels se font hors des locaux des établissements éducatifs. Toutefois, les apprentissages informels peuvent aussi se faire dans les locaux des établissements éducatifs » (Schugurensky, 2007, p. 15).

À ce propos, dans le cadre de cette étude, nous indiquerons comme langage informel seulement l'apprentissage acquis hors des organismes éducatifs officiels et non-officiels, puisque l'un des buts de cette étude est de voir le lien entre la motivation des apprenants et leur auto-apprentissage. Si nous prenions en considération les apprentissages informels dans les locaux des établissements éducatifs, il s'agirait plutôt des choix prises par les enseignants.

De toute façon, l'existence de lieux informels pour l'apprentissage est un facteur toujours plus digne d'attention, puisqu'aujourd'hui la littérature affirme que les écoles ne sont plus les seuls lieux d'apprentissage et d'enseignement et que, au contraire, elles peuvent ne pas être les plus importantes (Benson et Reinders, 2011, p. 10)<sup>3</sup>. En d'autres mots, les chercheurs affirment que l'instruction scolaire est nécessaire, mais pas suffisante et que d'autres lieux sont devenus possibles lieux d'apprentissage, comme les

---

<sup>3</sup> “[...] schools are not the sole sites of teaching, learning, or curricula, and perhaps they are not even the most influential” (Benson et Reinders, 2011, p. 10).

musées, les parcs, mais aussi tout simplement la maison. Par conséquent, les endroits formels et informels contribuent tous les deux à différents aspects de la compétence linguistique de la langue seconde, aussi parce que, comme l'affirme Schugurensky « les apprentissages informels adviennent tout au long de la vie, [...] n'importe où, [...] n'importe quand » (Schugurensky, 2007, p. 23).

La deuxième dimension, « la formalité », soulève la distinction parmi les trois concepts cités ci-dessus, c'est-à-dire l'apprentissage formel, l'apprentissage informel et l'apprentissage non-formel.

En 2009, un organisme de la Commission européenne appelé *Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle* (cf. paragraphe 1.3.1 pour plus de détails sur le CEDEFOP) a fourni des définitions de ces typologies d'apprentissage en soulignant l'importance de la validation des apprentissages informels et non-formels. Voyons-en quelques-unes, même si la distinction parmi ces types d'apprentissage n'est pas toujours faite clairement (Benson et Reinders, 2011) :

- Formal learning

Learning that occurs in an organised and structured environment (e.g., in an education or training institution or on the job). It is explicitly designated as learning in terms of objectives, time or resources. Formal learning is intentional from the learner's point of view. It typically leads to validation and certification (CEDEFOP, 2009, p. 73).

- Informal learning

Learning resulting from daily activities related to work, family, or leisure. It is not organised or structured in terms of objectives, time or learning support. Informal learning is mostly unintentional from the learner's perspective (CEDEFOP, 2009, p. 74).

- Non-formal learning

Learning which is embedded in planned activities not always explicitly designated as learning in terms of learning objectives, learning time, or learning support, but which

contain an important learning element. Non-formal learning is intentional from the learner's point of view (CEDEFOP, 2009, p. 75).

Grâce à l'analyse de ces définitions, nous voyons que les principales différences concernent l'intentionnalité et la non-intentionnalité des apprenants, aussi bien que la présence ou pas d'objectifs d'apprentissage.

Quant à l'apprentissage non-formel, il a des similitudes avec l'apprentissage formel, puisqu'il est intentionnel et habituellement structuré, mais aussi avec l'apprentissage informel, parce qu'il ne délivre pas une attestation ou un certificat. En effet, le seul qui le délivre est l'apprentissage formel, qui est essentiellement l'apprentissage qui a lieu en classe. En quelques mots, l'apprentissage formel est caractérisé par une quantité d'heures très limitée et une qualité de l'input linguistique limitée à l'enseignant et aux manuels utilisés. En conséquence, les modalités et les arguments de conversation sont moins authentiques (Reinders et al., 2022).

De l'autre côté, l'apprentissage informel implique l'utilisation de ressources qui n'ont pas forcément été générées pour être des outils pédagogiques. Ce sont des ressources qui développent le langage de l'apprenant sans qu'il en soit toujours conscient et sans la présence de l'enseignant. En outre, compte tenu de la quantité et de la diversité d'outils et d'inputs reçus, il est évident que l'apprentissage informel propose une plus vaste gamme de pratiques langagières et cela ne peut qu'être un point en sa faveur. En fait, même si l'apprentissage formel peut compter sur une trajectoire plus linéaire et spécifique, l'apprentissage informel a comme avantage celui de la personnalisation selon les caractéristiques des apprenants, leurs préférences et leur identité.

Si nous passons maintenant à la troisième dimension, celle de « la pédagogie », la distinction qui en résulte concerne d'un côté l'apprentissage naturel et l'apprentissage auto-instruit, de l'autre côté l'apprentissage instruit, où l'adjectif *instruit* concerne le processus formel d'enseignement, basé sur une explication tacite de la part de l'enseignant et sur une évaluation. La différence est significative par rapport à ce qui se passe avec l'auto-apprentissage, où l'enseignant est remplacé par des outils qui

peuvent quand même fournir des connaissances aux auto-apprenants, qui sont très motivés dans l'apprentissage. Cela veut dire par exemple qu'ils lisent des articles ou qu'ils écoutent des interviews parce qu'ils ont l'intention d'apprendre, tout à fait au contraire de ce qui se passe avec l'apprentissage naturel, où il n'y a ni d'instruction ni d'intention d'apprendre. Par conséquent, l'apprentissage naturel et l'apprentissage auto-instruit font partie tous les deux de l'apprentissage en dehors de classe, mais ils représentent deux extrémités opposées, quant à la spontanéité du premier et à la motivation du seconde.

À ce propos, Schugurensky (2007) a mis en parallèle trois formes d'apprentissage informel qui peuvent nous aider à approfondir cette thématique et qui sont résumées dans le tableau ci-dessous (cf. tableau 1) : l'apprentissage auto-dirigé, l'apprentissage fortuit et la socialisation. La classification a été conduite selon les critères de l'intentionnalité et de la prise de conscience :

	Intentionnalité	Prise de conscience
Apprentissage auto-dirigé	✓	✓
Apprentissage fortuit	X	✓
Socialisation (ou apprentissage tacite)	X	X

Tableau 1 : Les trois formes d'apprentissage informel (Schugurensky, 2007, p. 16).

Nous voyons que l'apprentissage auto-dirigé est intentionnel et conscient, puisque l'apprenant a le but d'apprendre avant même de commencer à apprendre et qu'il est conscient de le faire.

Quant à l'apprentissage fortuit, il n'est pas intentionnel, mais une fois terminée l'expérience d'apprentissage, l'apprenant se rend compte d'avoir appris quelque chose de nouveau.

Enfin, en ce qui concerne la socialisation, elle renvoie à l'assimilation naturelle de la vie de tous les jours, où l'apprenant n'a ni l'intention d'apprendre ni la conscience d'être en train de vivre des expériences d'apprentissage.

À certains égards, la dimension de la pédagogie va de pair avec la quatrième dimension, « le locus de contrôle », qui concerne les décisions sur l'enseignement et sur l'apprentissage. Plus précisément, il faut voir si les décisions sont prises par les enseignants, par les apprenants ou par quelqu'un d'autre qui choisit au lieu des apprenants, par exemple leurs parents. À ce propos, comme nous l'avons déjà remarqué, à l'intérieur des contextes formels ce sont les enseignants qui généralement prennent les choix, tandis que dans l'apprentissage informel elles sont prises par les étudiants. De cette façon, nous pouvons parler de l'apprentissage informel comme un apprentissage autonome et indépendant, où la motivation des apprenants joue un rôle fondamental. À cet égard, beaucoup de différences sont présentes entre les jeunes et les adultes. Mais avant de traiter le facteur motivationnel, qui est le cœur de n'importe quel type d'apprentissage, résumons-nous les traits principaux des aspects évoqués jusqu'ici.

Tout d'abord nous avons souligné l'importance donnée à l'apprentissage informel, étant donné que considérer seulement le progrès fait par les étudiants en contexte scolaire est trop limitatif. Puis, grâce aux facettes que Benson et Reinders ont donné à la thématique de l'apprentissage, nous avons vu qu'il y a plusieurs combinaisons entre l'instruction et l'exposition aux inputs linguistiques.

### **1.3 L'apprentissage informel du point de vue politique et législatif**

D'un point de vue théorique, les apprentissages différents par rapport aux apprentissages formels sont donc dignes d'intérêt, mais est-ce que cela est respecté dans la pratique ?

Pour répondre à cette question nous devons nécessairement nous référer à la validation de l'apprentissage non-formel et informel du CEDEFOP (sous-paragraphe 1.3.1) et aux lignes directrices européennes qu'il a établies pour la validation de l'apprentissage informel et non-formel (sous-paragraphe 1.3.2).

### 1.3.1 CEDEFOP et validation

Comme nous l'avons déjà remarqué, CEDEFOP est l'acronyme de *Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle*. Créé en 1975, le centre se trouve à Thessalonique et il s'occupe de fournir des informations et des analyses sur l'instruction et la formation professionnelle. À la suite des définitions et des lignes directrices fournies en 2009 à propos de l'apprentissage formel, non-formel et informel, en 2012 il a émané une recommandation adressée aux pays membres de l'Union Européenne avec le but de donner plus de visibilité et de valeur à l'apprentissage qui se déroule hors des contextes formels, puisqu'il continuait à être ignoré et sous-estimé. Plus précisément, il souligne l'importance de reconnaître ce que les apprenants acquièrent en situations non-formelles et informelles en mettant l'accent sur l'introduction d'une évaluation ou d'une certification de ces apprentissages.

Selon le CEDEFOP, la validation de l'apprentissage non-formel et informel se base sur deux principes fondamentaux :

- a) L'apprentissage formel, non-formel et informel sont complémentaires ;
- b) Toutes sortes d'apprentissage, quelles que soient les modalités, sont potentiellement évaluables (CEDEFOP, 2023)<sup>4</sup>.

Il a fallu attendre jusqu'en 2012 pour la proposition officielle d'une validation, mais en réalité le centre avait commencé à y travailler depuis le début des années 1990. En effet, la validation a récemment obtenu plus d'importance comme conséquence de l'intérêt croissant à l'égard de l'apprentissage continu (*lifelong learning*), c'est-à-dire le processus dynamique qui dépend de la motivation et des habiletés personnelles de l'apprenant et qui génère des connaissances après l'éducation formelle et tout au long de sa vie (London, 2011).

L'introduction de cette validation n'a pas été le résultat du travail unique du CEDEFOP, mais elle a été l'effet du travail conjoint entre le CEDEFOP et la Commission européenne, avec l'objectif d'encourager à une coopération européenne et à demander aux pays

---

<sup>4</sup> "Validation of non-formal and informal learning is based on two fundamental principles. First, that all learning, irrespective of when or where acquired, is potentially valuable. Second, informal, non-formal and formal learning complement each other" (CEDEFOP, 2023, p. 9).

membres de réexaminer les lignes directrices périodiquement. À ce propos, il faut toutefois admettre qu'il y a une grande différence parmi les développements européens, parce que tous les pays abordent cette thématique différemment, vu que la validation n'est pas obligatoire. Il est vrai qu'il y a des lignes directrices, mais elles n'ont pas une valeur légale, libre aux pays de les suivre ou non (CEDEFOP, 2008). C'est donc plutôt un appel que la Commission européenne fait aux pays membres et pas une contrainte, comme nous pouvons le voir dans le point sept du journal officiel de l'Union européenne du 22 décembre 2012 :

Dans le communiqué de Bruges de décembre 2010, les ministres européens chargés de l'enseignement et de la formation professionnels, les partenaires sociaux européens et la Commission européenne ont déclaré que les pays participants devraient commencer à mettre en place, en 2015 au plus tard, des procédures nationales de reconnaissance et de validation de l'éducation et de la formation non formelles et informelles, soutenues, le cas échéant, par des cadres nationaux des certifications (Conseil de l'Union européenne, 2012, point 7).

Dans ce cas, nous voyons comme date limite l'an 2015, mais avec la Recommandation la date a été reportée à 2018, année où la septième version de l'inventaire européen de la validation des acquis non formels et informels s'est déroulée. Le résultat de cet inventaire a été dans l'ensemble positif, car des améliorations et des progrès sur les stratégies de validation ont été constatés, mais cela n'est pas suffisant. En effet, ces stratégies non seulement ne tiennent pas compte de tous les aspects nécessaires, mais elles ne sont également pas assez mises en œuvre (CEDEFOP, 2019).

Avant d'analyser plus en détail l'efficacité et les résultats de la Recommandation, il est nécessaire de mieux comprendre à quoi se réfère le terme *validation*. Pour ce faire, nous citons la définition fournie dans l'annexe de la Recommandation du 20 décembre 2012 : « validation = un processus de confirmation, par un organisme habilité, qu'une personne a acquis des résultats d'apprentissage correspondant à une norme donnée ». Cette définition est plutôt générale et elle ne tient pas compte de l'aspect d'informalité



ou de non-formalité. À cet égard, il faut citer le premier point du journal officiel de l'Union européenne du 22 décembre 2012 :

La validation des résultats d'apprentissage, c'est-à-dire savoirs, aptitudes et compétences, acquis par un apprentissage non formel ou informel peut contribuer de façon importante à renforcer l'employabilité et la mobilité et à accroître la motivation en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie, notamment chez les personnes défavorisées sur le plan socio-économique ou les personnes peu qualifiées (Conseil de l'Union européenne, 2012, point 1).

Ainsi, nous constatons que le but de la validation est d'augmenter les débouchés professionnels des citoyens, dans l'optique de se faire reconnaître toutes les compétences et les expériences précédentes, quelle que soit leur typologie (CEDEFOP, 2016). En fait, en lisant le deuxième point du journal officiel de l'Union européenne du 22 décembre 2012 nous voyons que la validation vise à « l'amélioration du fonctionnement du marché du travail, à la promotion de la mobilité et à la stimulation de la compétitivité et de la croissance économique ». De cette façon,

[...] les populations défavorisées, dont les chômeurs et les personnes exposées au chômage, sont plus particulièrement censées bénéficier des modalités de validation, la validation pouvant améliorer leur participation à l'apprentissage tout au long de la vie et leur accès au marché du travail (Conseil de l'Union européenne, 2012, point 3c).

Pour faire face à cette problématique, l'Union Européenne a instauré plusieurs instruments pour la validation des savoirs, des aptitudes et des compétences. L'un de ces outils – introduit en 2004 par le Parlement et le Conseil européen en vue de la transparence des compétences – est l'Europass, c'est-à-dire un « portefeuille européen que les citoyens peuvent utiliser pour mieux consigner, présenter et faire connaître leurs compétences et qualifications acquises dans toute l'Europe » (Conseil de l'Union européenne, 2012, point 13).

Si nous regardons plus concrètement en quoi consiste la validation, nous pouvons identifier quatre étapes distinctes :

- a) L'identification des acquis d'apprentissage non formels et informels de la personne ;
- b) Les documents attestant les acquis d'apprentissage non formels et informels de la personne ;
- c) L'évaluation des acquis d'apprentissage non formels et informels de la personne ;
- d) La certification des résultats de l'évaluation des acquis d'apprentissage non formels et informels de la personne sous la forme d'une qualification ou crédits conduisant à une qualification ou sous une autre forme jugée appropriée (Conseil de l'Union européenne, 2012).

Pour résumer, les quatre étapes sont : l'identification, la documentation, l'évaluation et la certification de l'évaluation des résultats d'apprentissage informel et non-formel. En général, l'identification et la documentation sont associées à des approches formatives, tandis que l'évaluation et la certification de l'évaluation à des approches sommatives (CEDEFOP, 2019).

L'identification est la phase cruciale du processus, car elle permet aux apprenants, via un dialogue, une interview ou des tests, de conscientiser des connaissances, des habiletés et des compétences acquises qu'ils possèdent. En d'autres mots, ils prennent conscience de ce qu'ils connaissent et ils comprennent ce dont ils sont capables de faire (CEDEFOP, 2016).

Ensuite, c'est au tour de la documentation : les résultats d'apprentissage atteints sont présentés et les documents rendent les expériences visibles. Généralement, cela se fait grâce à la compilation d'un portfolio avec un curriculum vitae, où se trouve toute une série d'exemples d'expériences effectuées qui contribuent à concrétiser et à attester les résultats acquis.

La phase successive – celle de l'évaluation – est le moment où les résultats d'apprentissage des apprenants sont comparés avec des standards spécifiques. À ce

propos, il faut tenir en considération le fait que les expériences d'apprentissage varient les unes des autres et qu'il faut donc prendre en compte plusieurs standards évaluatifs.

Enfin, après avoir atteint les standards souhaités, le processus se termine avec la phase de certification des résultats de l'évaluation, où il y a la valorisation de l'apprentissage qui a été précédemment identifié, documenté et évalué. Cette dernière étape peut conduire à une qualification partielle ou complète, qui est très importante dans le domaine du travail, parce qu'elle permet de reconnaître les qualifications professionnelles.

### *1.3.2 Lignes directrices de 2023 et inventaire européen de la validation des acquis informels et non-formels*

Après avoir bien compris en quoi consiste la validation, nous pouvons jeter un coup d'œil à l'édition la plus récente des lignes directrices pour la validation de l'apprentissage informel et non-formel. Il s'agit de la troisième édition, publiée par le CEDEFOP en 2023, après trois ans de travail. Cela nous permet de réfléchir par rapport aux conséquences et à l'efficacité de la Recommandation de 2012. De plus, elle représente l'une des nombreuses occasions pour rappeler l'importance de la validation en tant qu'outil de réflexion, d'inspiration et de guide, aussi bien que d'accumulation d'apprentissage à travers plusieurs secteurs, pays et institutions (CEDEFOP, 2023). Dans cette édition, une attention particulière est réservée à l'amélioration et à la requalification des compétences, sans oublier de sauvegarder la centralité de l'individu, ses nécessités et ses objectifs. En outre, même des indications liées aux coûts et aux financements, aux standards, aux stratégies de sensibilisation et aux approches basées sur les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont données (CEDEFOP, 2023). À cet égard, l'utilisation de l'intelligence artificielle et des formats numériques peut être un facteur à ne pas sous-estimer, puisque grâce à cela la quantité des données collectées est sans doute majeure, plus détaillée et exhaustive, aussi bien que plus rapide et pratique.

En tous cas, l'aspect principal reste toujours de donner des directives sur comment rendre visibles les conséquences de l'apprentissage non-formel et informel et comment leur attribuer la valeur appropriée (CEDEFOP, 2023).

Les méthodologies et les instruments pour la validation de ces types d'apprentissage sont nombreux. Quant aux méthodologies, elles doivent respecter les critères de validité, fiabilité, évolutivité et économicité.

Quant aux outils, le tableau 2 propose les outils utilisés le plus fréquemment :

Types	Reliability, validity and related issues	Scalability and cost	Main relevance to stages of validation
Self-assessment (self-declarative)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• validity and reliability can be questioned</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• high scalability</li> <li>• low cost</li> </ul>	identification
Fixed response/ multiple choice (close-ended forms)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• support standardisation and reliability</li> <li>• if not properly worded prompt to bias and limited individual and contextual adaptation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• high scalability</li> <li>• low cost (initial development might be expensive)</li> </ul>	assessment, certification
Written tests (open-ended forms), including essay	<ul style="list-style-type: none"> <li>• reliability might be limited due to different interpretations from evaluators</li> <li>• limited validity for certain assessment</li> <li>• some standardisation is possible</li> <li>• room for contextual adaptation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• limited scalability</li> <li>• low cost</li> <li>• evaluators need to be well trained</li> </ul>	assessment, certification

Simulation and controlled job practice	<ul style="list-style-type: none"> <li>• supports validity</li> <li>• potentially strong reliability</li> <li>• captures contextually dependent and tacit skills and competences</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• potentially scalable</li> <li>• cost intense</li> </ul>	assessment, certification
Portfolio of evidence	<ul style="list-style-type: none"> <li>• might include different things (performance outputs, performance achievements, productivity measures, quality performance measures, etc)</li> <li>• flexible</li> <li>• combinations of evidence strengthen both validity and reliability</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• scalable but flexible</li> <li>• cost depends on the level of support provided</li> </ul>	identification, documentation, assessment, certification
Reports from others (colleagues, supervisors, clients, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• reliability might increase with many observations</li> <li>• validity might depend on the number of reports</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• scalable</li> <li>• low cost</li> </ul>	identification, documentation, assessment, certification
Dialogue based/ interviews	<ul style="list-style-type: none"> <li>• validity depends on level of structure and competence of the interviewer</li> <li>• can capture contextually dependent and tacit skills</li> <li>• reliability a possibility but not a given</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• limited scalability</li> <li>• cost intensive (time and money)</li> <li>• evaluators need to be well trained</li> </ul>	identification, assessment

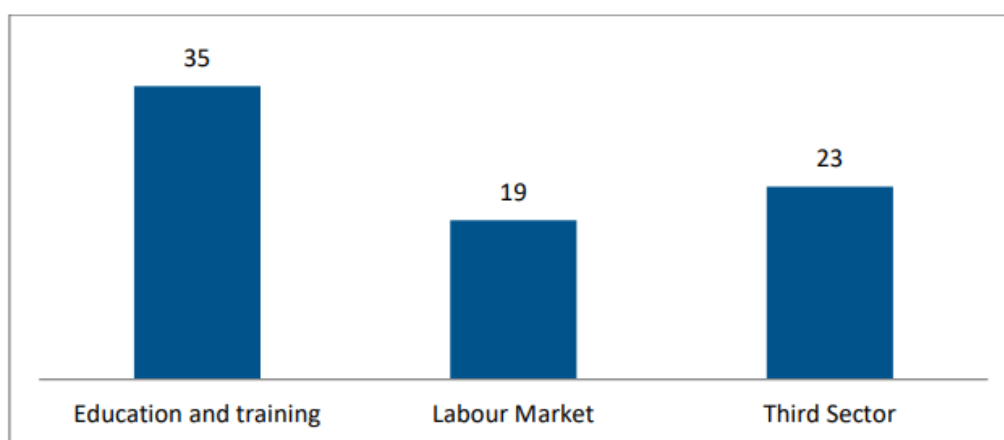
Tableau 2 : Les outils utilisés pour la validation (CEDEFOP, 2023, pp. 51 - 52).

Malgré le large éventail d'outils et les efforts politiques européens, il faut malheureusement affirmer qu'il y a encore beaucoup à faire avant de pouvoir parler d'une utilisation concrète et effective de la validation des apprentissages non-formels et informels, étant donné que le simple fait de déterminer le cadre législatif et stratégique pour la validation n'est pas suffisant (CEDEFOP, 2023).

Cela est confirmé par le dernier inventaire européen de la validation des acquis informels et non-formels. Publié en 2019, il nous donne une idée de l'adoption

européenne de la validation au niveau national, régional et local. L'inventaire examine 36 pays : 28 pays de l'Union Européenne (à ce moment-là le Royaume Uni en faisait encore partie), les 4 pays de l'Association européenne de libre-échange (Islande, Suisse, Norvège et Liechtenstein), la Turquie, une étude supplémentaire sur la Belgique et deux études supplémentaires sur le Royaume Uni.

Les informations données regardent trois domaines, c'est-à-dire l'éducation et la formation, le marché du travail et le secteur tertiaire (CEDEFOP, 2019). À cet égard, l'inventaire montre que tous les pays ont introduit des dispositions liées à la validation dans au moins l'un de ces domaines, surtout dans le domaine de l'éducation et de la formation. En fait, l'inventaire de 2018 affirme que 35 pays sur 36 ont mis en vigueur des dispositions dans le domaine de l'éducation et de la formation, tandis que 19 pays l'ont fait par rapport au marché du travail et 23 par rapport au secteur tertiaire (CEDEFOP, 2019).



Graphique 1 : La répartition des dispositions en vigueur dans les différents domaines (CEDEFOP, 2019, p. 13).

Toutes ces informations tournent autour des principes de la Recommandation de 2012, mais quels sont-ils et en quoi consistent-ils ?

1	Validation arrangements in place
2	Guidance and counselling is readily available
3	Information and guidance on benefits, opportunities and procedures is available and accessible
4	Validation arrangements are linked to NQFs and in line with the EQF
5	Qualifications or parts of qualifications obtained through validation comply with agreed standards that are the same or equivalent to those for qualifications obtained through formal education programmes
6	Provision is made for the development of the professional competences of validation practitioners
7	Transparent quality assurance measures support reliable, valid and credible assessment methods and tools for validation
8	Synergies between validation and credit systems exist
9	Disadvantaged groups are particularly likely to benefit from validation
10	Skills audits are available for individuals who are unemployed or at risk of unemployment
11	EU/ national transparency tools are promoted to facilitate the documentation of learning outcomes

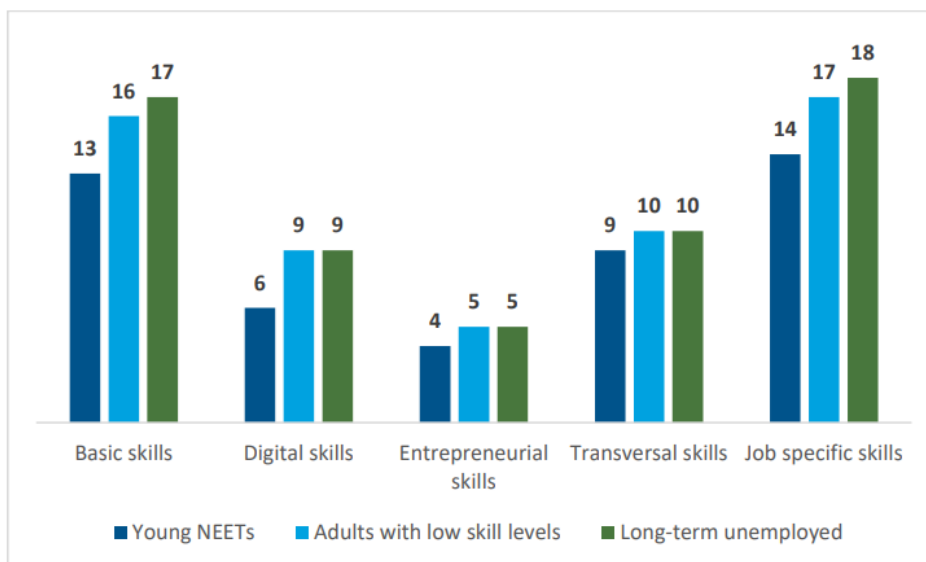
Tableau 3 : Les principes pour la validation (CEDEFOP, 2019, p. 8).

*NQF= National Qualification Framework*

*EQF= European Qualification Framework*

Nous pouvons considérer ces principes comme le centre névralgique de l'analyse du progrès de la validation, puisque ces dernières années la plupart des pays ont introduit des mesures en ligne avec eux. Ils peuvent fournir un point de référence pour le développement de systèmes et de procédés de validation (CEDEFOP, 2008) et, en effet, le CEDEFOP a pu constater qu'il y a eu des progrès, étant donné que les pays membres ont tous introduit des dispositions nationales pour la validation. Cependant, cet effort n'a pas produit les résultats souhaités, parce que chaque pays a son propre rythme dans la mise en œuvre de ces dispositions et la coordination parmi les différents domaines reste limitée. Les principaux utilisateurs de la validation sont les apprenants adultes et les initiatives de validation sont généralement destinées aux groupes désavantagés, mais cela n'est pas un facteur commun à tous les pays, différemment à ce qui se passe avec l'utilisation de plus en plus fréquente d'outils qui facilitent la documentation des résultats d'apprentissage.

Quant aux susmentionnées initiatives de validation, elles peuvent viser à développer plusieurs habiletés. Le graphique 2 en synthétise quelques-unes en considérant aussi le niveau des apprenants :



Graphique 2 : La typologie des habiletés développées par les initiatives de validation (CEDEFOP, 2019, p. 35).

Les nombres présents dans le graphique indiquent combien de pays ont constaté le développement des habiletés dans chaque domaine. Le total des pays reste de 36.

Nous voyons donc que les habiletés les plus reconnues sont les compétences de base et les compétences spécifiques à l'emploi et que ce sont les apprenants les plus âgés qui bénéficient le plus de ces initiatives.

Pour résumer, il est vrai que l'utilisation de la validation a augmenté, mais elle reste quand même limitée, surtout à cause du budget public, qui représente un grand obstacle pour l'implémentation de la validation (CEDEFOP, 2019). Le problème d'ordre économique est l'un des obstacles à aborder, mais il n'est pas du tout le seul. En fait, il serait nécessaire de mieux documenter les bénéfices et l'impact de la validation en général, aussi bien que de proposer beaucoup plus d'initiatives et de stratégies aptes à encourager son adoption (CEDEFOP, 2019).

Évaluer et rendre visible l'apprentissage qui a lieu par exemple à la maison, sur le lieu du travail ou tout simplement pendant le temps libre des apprenants doit être toujours



plus mis en valeur et faciliter les apprenants à atteindre leur plein potentiel d'apprentissage (CEDEFOP, 2008). À cet égard, il serait fondamental de fournir toute une série d'informations, d'orientations et de conseils impartiaux, pertinents et exhaustifs tout au long du processus de validation (CEDEFOP, 2016). En outre, il faut aussi faire attention aux standards utilisés, dont la nature est cruciale : ils ne doivent être ni trop générales ni trop inflexibles, autrement, la transférabilité n'a pas lieu. Le défi est plutôt de trouver des standards applicables à toutes les formes d'apprentissage (CEDEFOP, 2008) en rendant les dispositifs de validation des dispositifs fonctionnels et des instruments adaptables, adaptés, équitables et fiables (CEDEFOP, 2016).

Nous avons ainsi défini l'actuelle situation politique et législative de l'apprentissage informel et non-formel. Nous pouvons donc affirmer que le chemin à parcourir est encore long et tortueux, mais qu'il y a de bons points de départ pour espérer une amélioration future, puisque les avantages de ce type d'apprentissage sont dignes d'intérêt.

#### **1.4 Les avantages de l'apprentissage informel**

Nous avons déjà affirmé plusieurs fois l'importance des apprentissages linguistiques en dehors du contexte formel en tant que moments très importants pour que l'apprenant devienne conscient de l'ensemble de son répertoire et de toutes les occasions d'apprentissage auxquelles il fait face tous les jours. Il est donc évident que l'apprentissage informel joue un rôle important dans le développement linguistique de l'apprenant.

Si nous prenons en considération les apprenants adultes, comme dans le cas de notre étude de recherche, où les interrogés sont des étudiants universitaires, l'avantage par excellence est la motivation de l'apprenant. En tant que phénomène complexe et multifactoriel, elle a été le sujet d'un grand nombre de célèbres théories publiées dans le domaine de la pédagogie et de la didactique (sous-paragraphe 1.4.1), mais elle ne

représente pas le seul facteur qu'il faut garder à l'esprit, parce qu'il y en a d'autres dignes d'intérêt (sous-paragraphe 1.4.2).

#### 1.4.1 La motivation

Il est bien connu que la motivation est le moteur qui nous encourage à agir. En d'autres mots, « la motivation détermine la direction et la magnitude du comportement humain, [...] le choix d'une action particulière, la persistance par rapport à cette action et l'effort exercé pour que cela ait lieu » (Dörnyei, 2014, p. 519)<sup>5</sup>.

Ce phénomène est notoire depuis l'époque de Platon et Aristote en tant que valeur intrinsèque du genre humain. Précisément parce qu'il s'agit d'un concept ancien, les chercheurs qui se sont intéressés à ce sujet ont été et continuent à être nombreux. Au début, ils considéraient la motivation comme un instinct ou une pulsion apte à orienter le comportement humain, c'est-à-dire comme une force influencée par une exigence physiologique, psychologique, cognitive ou affective. Après, grâce aux études cognitivistes, la définition de motivation s'est approchée à une idée plus moderne et, en effet, aujourd'hui la motivation n'est plus considérée comme une force de poussée, mais plutôt comme une attraction, dont l'apprenant a un contrôle plus direct et joue un rôle plus actif (Lombardi, 2019).

Tous ces facteurs sont encore plus importants si nous pensons à l'apprentissage des langues, où l'entourage des apprenants influence positivement mais aussi négativement les expériences d'apprentissage, en fonction par exemple de la quantité et de la typologie des inputs offerts. En tous cas, il s'agit d'un concept fortement lié à la subjectivité de l'apprenant, à ses caractéristiques, ses préférences, ses intentions et ses désirs.

Quant à la sphère de la subjectivité, en 1985 Deci et Ryan ont proposé leur *Théorie de l'Autodétermination*, qui se base sur l'importante distinction entre :

- a. La motivation intrinsèque,

---

<sup>5</sup> “[...] motivation determines the direction and magnitude of human behavior or, in other words, the choice of a particular action, the persistence with it, and the effort expended on it” (Dörnyei, 2014, p. 519).

- b. La motivation extrinsèque,
- c. L'amotivation.

Plus précisément, cette théorie affirme que « c'est la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux d'autonomie, de compétence et d'affiliation interpersonnelle qui facilite la croissance, l'intégrité et le bien-être » (Laguardia et Ryan, 2000, p. 281). Cette affirmation est l'une des nombreuses occasions pour souligner qu'il est donc nécessaire de prendre en considération les besoins personnels de l'apprenant, son degré de compétence et son niveau d'autonomie.

À ce propos, la motivation intrinsèque est considérée comme le plus haut niveau d'autodétermination, contrairement à ce qui se passe avec l'amotivation, c'est-à-dire l'absence totale de motivation et le niveau plus bas d'autodétermination.

La motivation est dite intrinsèque quand nous faisons quelque chose parce que cela est gratifiant et satisfaisant à nos yeux. Peu importe d'une récompense externe, l'activité est effectuée parce qu'elle est activée par le plaisir et l'intérêt des apprenants. Elle engage leur personnalité globale et représente la clé de voûte d'un processus d'apprentissage profond en considérant non seulement leurs plaisirs, mais aussi leurs exigences et leurs besoins.

Au contraire, la motivation extrinsèque est liée à des motifs instrumentaux, comme l'obtention d'un prix, l'évitement d'une punition, le fait d'atteindre un but détaché de l'action ou tout simplement un avantage pratique. Cette typologie de motivation est tout autre chose par rapport à la motivation liée au plaisir d'apprendre, qui est tout à fait plus solide et productive. Si nous pensons au domaine linguistique, c'est la motivation basée sur le plaisir qui stimule et facilite le développement de la compétence communicative, pas l'autre. De plus, toujours à propos de ce domaine-là, c'est précisément la motivation qui est considérée comme le facteur le plus influent en ce qui concerne l'apprentissage linguistique. Cela surtout dans la période récente, où les aspects émotifs et affectifs reçoivent toujours plus d'attention (Cucinotta, 2018).

À cet égard, les chercheurs – premiers parmi tous H. Douglas Brown et Dörnyei avec leurs études de 2001 – ont démontré que l'utilisation de bonnes stratégies

motivacionnelles est un facteur très efficace, de sorte à faciliter l'apprentissage des apprenants et à contribuer au mieux au développement de leur répertoire. Ce sont les professeurs qui doivent conseiller et proposer les bonnes stratégies aux apprenants en créant aussi un environnement d'apprentissage positif et motivant avec l'instauration de rapports sociaux positifs (Cucinotta, 2018). Voilà que nous voyons l'importance non seulement de l'aspect individuel de l'apprenant, mais aussi du rôle des enseignants, qui doivent être eux-mêmes des modèles de motivation.

En tous cas, les chercheurs ont démontré qu'il n'y a pas une nette opposition entre la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque, mais qu'il s'agit plutôt de deux extrémités du continuum motivationnel, étant donné que la motivation extrinsèque est généralement internalisée (Lombardi, 2019). En quelque sorte, le concept des deux extrémités peut nous nous rappeler la distinction citée ci-dessus entre apprentissage naturel et apprentissage instruit : respectivement, la motivation intrinsèque a à faire avec l'apprentissage naturel, tandis que la motivation extrinsèque avec l'apprentissage instruit.

Deci et Ryan ont donc parlé du désir d'apprendre et nous avons souligné combien il est important, mais en réalité ce concept n'est pas une leur invention. Le mérite revient à Jean Jacques Rousseau, quand, au milieu du XVIIIème siècle et à l'occasion de l'écriture de son ouvrage intitulée « *L'Émile ou De l'éducation* » (1762), il a dit que la meilleure méthode d'enseignement est de donner à l'enfant le désir d'apprendre. Ce faisant, Rousseau considérait le désir d'apprendre comme l'élément essentiel pour l'apparition de l'apprentissage et il anticipait largement les thématiques que les chercheurs ont approfondi bien plus tard, à partir du XXème siècle.

Toujours en référence à ce concept-là, en 1793 même Godwin a confirmé l'idée illuministe de Rousseau en disant qu'il n'est pas possible d'obliger une personne à faire ce qu'il ne veut pas faire (Cucinotta, 2018). Cela nous témoigne encore une fois l'importance qui revient au plaisir d'apprendre depuis longtemps, mais cet aspect n'est pas le seul digne d'intérêt.

À ce propos, nous avons auparavant cité la théorie de l'autodétermination, qui a tout à fait inspiré plusieurs études sur la motivation, mais il faut forcément citer même la *théorie attributionnelle* de Weiner (1985) et la *théorie de l'auto-efficacité* de Bandura (1986-1997), en tant que certaines des théories les plus remarquables.

Quant à la première, elle analyse les résultats obtenus par les expériences vécues et elle cherche à en attribuer les causes. En outre, elle souligne que les expériences passées influencent beaucoup les comportements et les décisions présentes et futures. Plus précisément, cette théorie se focalise sur l'attribution contrôlable ou incontrôlable, interne ou externe et stable ou instable.

Si l'attribution est contrôlable, elle est le résultat de la volonté de l'apprenant, de sa responsabilité, de sa constance et des efforts par lui déployés. Il s'agit donc d'un aspect que l'apprenant peut contrôler et dont il a le pouvoir de décision.

L'attribution incontrôlable est tout à fait différente, parce que dans ce cas-là l'apprenant ne peut pas faire grande chose pour changer le déroulement des faits. Cela veut dire qu'il s'agit de causes qui ne sont pas à lui et qu'il ne peut pas prévoir, comme le destin, le fait d'avoir de la chance ou de posséder une compétence spécifique. Cela est lié à l'attribution interne ou externe : si l'attribution est interne, l'apprenant est considéré l'artisan de la cause qui a provoqué un événement spécifique ; si l'attribution est externe, ce sont des causes qui ne sont pas à lui qui provoquent l'événement.

Enfin, quant à la stabilité et à l'instabilité de l'attribution : dans le cas où nous avons à faire avec une condition persistante, nous parlons d'attribution stable ; au contraire, nous parlons d'attribution instable à l'occurrence d'une condition transitoire.

Il est évident que tous ces facteurs attribuent des résultats différents aux expériences d'apprentissage et qu'ils motivent différemment les apprenants.

En ce qui concerne la théorie de l'auto-efficacité, elle souligne la croyance que les apprenants ont par rapport à leurs capacités d'achever une tâche donnée et d'atteindre un objectif précis (Lombardi, 2019).

Ceux qui ont un haut niveau d'auto-efficacité ne démordent pas à l'occasion d'un insuccès, la confiance en soi qu'ils possèdent est majeure et ils se fixent des buts plus

ambitieux qu'ils arrivent à focaliser pour une période de temps plus vaste. En outre, ils modifient leurs comportements afin d'atteindre les résultats souhaités et de faire face aux obstacles, aux expériences aversives et aux imprévus. Tout cela parce qu'ils ont une bonne persévérance, qui est un élément très important à considérer quand nous parlons de motivation.

Au contraire, ceux qui ont un niveau d'auto-efficacité plus bas perdent plus facilement la confiance envers leurs capacités et leurs possibilités de succès. Ils gèrent les difficultés avec beaucoup plus de peine et ils manifestent fréquemment un sentiment d'abandon et de renonciation. En effet, ces typologies d'apprenants ne perçoivent pas l'aspect bénéfique des revers et ils ont beaucoup plus de difficultés à gérer le stress causé par leur incapacité à faire face aux complications.

Nous pouvons donc bien comprendre la grande importance de l'analyse de tous les détails qui caractérisent l'aspect motivationnel de l'apprenant, qui est essentiel pour que nous puissions parler d'apprentissage véritable et durable.

#### *1.4.2 Au-delà de la motivation : les autres avantages de l'apprentissage informel*

Généralement, en cas d'apprentissage informel, le type de motivation privilégiée est la motivation intrinsèque et celle liée au plaisir d'apprendre. De cette façon, la motivation est considérée comme l'avantage principal pour l'apprentissage, mais elle n'est pas le seul. La liberté, la spontanéité et le fait de pouvoir décider autonomement les modalités et le calendrier d'apprentissage en sont sûrement d'autres points en faveur, ainsi que la tendance à apprendre en agissant (*learning by doing*) et le développement de compétences liées à la résolution de problèmes (*problem solving*).

L'acquisition de ces aspects grâce à l'apprentissage traditionnel est tout à fait plus compliquée, puisqu'il est tendanciellement caractérisé par une programmation plus définie et structurée, avec beaucoup moins de choix de la part de l'apprenant.

À propos de choix, l'importance des réseaux sociaux est incontestable. Ils représentent un accès illimité, facile et pratique à la connaissance et une source inestimable d'inputs

linguistiques avec une large sélection d'arguments et de niveaux de difficulté que les apprenants peuvent choisir librement.

Le rôle de ces outils est toujours plus essentiel dans le domaine de l'apprentissage. Il suffit de réfléchir au monde numérique où nous vivons, qui malgré ses défauts facilite une grande partie de notre quotidien. Par exemple, un élément qu'il faut toujours garder à l'esprit est l'importance du partage à travers les plates-formes technologiques. Elles peuvent devenir un vrai lieu d'échange linguistique, où les apprenants ont la possibilité d'utiliser d'une façon plus authentique la langue d'étude tout en créant des vraies relations. Cet aspect permet aux étudiants de donner plus de sens à leur apprentissage, même à ces occasions où ils ne se rendent pas compte d'être en train d'apprendre.

Quant au concept de l'authenticité, il représente l'une des principales différences entre l'apprentissage formel et informel, parce que généralement dans les contextes scolaires il n'y a pas l'opportunité d'utiliser une langue totalement authentique. Au contraire, les apprenants posent des questions dont la plupart de réponses sont à eux déjà connues et le vocabulaire qu'ils utilisent traite un argument précis, où ils ont des buts à atteindre, comme l'utilisation d'une structure grammaticale spécifique. En outre, il est fréquent que dans les contextes officiels l'attention est particulièrement accordée à un niveau de langue standard, qui ne tient pas trop compte des variations du langage familial. Il se focalise plutôt sur la langue utilisée par les livres, qui est sans doute une importante source pour augmenter le vocabulaire, mais qu'il s'agit quand même d'une langue que l'apprenant a moins d'occasions d'utiliser en contexte de vie réelle, c'est-à-dire quand il a par exemple besoin de faire face à certaines exigences communicatives. Les échanges communicatifs sont donc différents non seulement pour la forme, mais aussi pour le contenu et les aspects pragmatiques et sociolinguistiques qui sous-tendent.

Ce dernier concept est vraiment très intéressant, parce qu'il permet d'aller au-delà du simple apprentissage linguistique. Ce faisant, l'apprenant aura une connaissance plus complète de l'identité linguistique et culturelle étrangère et il pourra considérer son apprentissage plus stimulant et complet.

Nous avons donc vu que les avantages de l'apprentissage informel sont nombreux et en effet il a toutes les chances de continuer à être toujours plus un aspect de l'apprentissage sur lequel se concentrer dans l'avenir. De toute façon, il a quand même des aspects négatifs, comme l'absence d'une évaluation – à ce propos nous avons vu que l'Union Européenne est en train d'y travailler – ou le fait qu'il est nécessaire de dédier beaucoup de temps et de passion afin que ce type d'apprentissage produise de bons résultats.

Néanmoins, comme nous l'avons déjà affirmé précédemment, nous pouvons conclure en disant qu'il serait nécessaire de ne pas exclure ni l'apprentissage formel ni l'apprentissage informel, mais plutôt d'extrapoler les points forts de l'un et de l'autre pour en bénéficier au mieux.



## **Chapitre 2 : La contribution donnée par la technologie et Internet envers l'apprentissage informel des langues**

Dans le deuxième chapitre de cette étude de recherche, nous analyserons les activités et les outils utilisés pour l'apprentissage informel des langues.

En premier lieu, nous ferons un aperçu général par rapport à l'extrême importance confiée à l'utilisation de la technologie et d'Internet et nous en soulignerons les principaux avantages. Ensuite, après avoir brièvement parlé de l'alphabétisation numérique et de l'apprentissage ubiquitaire (paragraphe 2.1), nous verrons les principaux outils de l'apprentissage informel d'aujourd'hui (paragraphe 2.2, 2.3, 2.4, 2.5 et 2.6).

Afin de rendre notre dissertation la plus convaincante possible et de lui attribuer un lien avec le monde de recherche actuel, nous essaierons souvent de donner des références d'études déjà conduites par d'autres chercheurs du même domaine. Cela nous permettra de faire des comparaisons avec les données que nous analyserons dans les chapitres 3 et 4 de notre étude.

### **2.1 Alphabétisation numérique et apprentissage ubiquitaire, une vue d'ensemble**

Nous avons déjà défini dans les grandes lignes le vaste panorama de l'apprentissage informel des langues en considérant le nombre élevé des lieux où l'apprentissage a lieu. En particulier, nous avons vu qu'ils varient de personne à personne et qu'ils concernent principalement le temps libre des apprenants. La technologie leur permet d'utiliser beaucoup d'outils qui sont en constante évolution et qui cherchent à supplanter les activités traditionnelles de l'apprentissage, comme la lecture de livres papier, l'écriture de textes en tant que devoirs à faire à la maison ou l'écoute des prévisions météo à la radio.

Aujourd'hui, la contribution donnée par la technologie – et surtout par Internet – a révolutionné et continue à révolutionner le domaine de l'apprentissage, tant que nous sommes arrivés à parler non seulement de l'habileté numérique (autrement dit alphabétisation numérique), mais aussi de la réalité virtuelle. Dans ces cas, la technologie est considérée comme un outil qui nous permet de nous connecter les uns les autres et qui est capable d'innover des pratiques existantes et d'en proposer de nouvelles, car l'éducation oriente l'innovation et la technologie s'adapte en conséquence.

En ce qui concerne l'éducation linguistique, la technologie peut être très utile pour faciliter l'apprentissage des apprenants (Faggioli, 2010). En fait, grâce à l'utilisation de ressources et de processus technologiques ad hoc, elle peut aider non seulement à améliorer la performance linguistique des apprenants, mais aussi les pratiques d'enseignement des professeurs (Januszewski et Molenda, 2008). À propos des enseignants, l'une des confirmations par rapport à leur bien-être à l'innovation par le biais des technologies de l'information et de la communication est l'étude qui a été menée par l'Université de Séville, où plus de trois cents enseignants ont loué les expériences novatrices possibles grâce aux technologies (Aguilar et al., 2014).

Nous pouvons donc affirmer que les technologies ont développé la glottodidactique et que la structure pédagogique se transforme toujours plus. En réponse à cela, il est plus facile de simuler et de créer des contextes, où les apprenants peuvent effectivement utiliser la langue étrangère. Nous sommes en fait passés des livres papier et tableaux noirs aux tableaux numériques interactifs et interactions multimodales avec la langue, où tous les outils peuvent avoir l'apprentissage pour objectif. Voilà que les lieux d'apprentissage ont largement augmenté et qu'il ne s'agit plus d'une façon d'apprendre statique, mais plutôt kinesthésique, où les apprenants construisent leur environnement personnel d'apprentissage, grâce à la grande liberté qu'ils possèdent.

Tous ces concepts évoquent des arguments que nous avons déjà cités, comme la méthodologie d'enseignement déductive et inductive, la *Old School* et la *New School*,

dont les principales différences peuvent, sous certains aspects, rappeler la différence entre l'apprentissage formel et l'apprentissage informel.

Nous avons mentionné juste avant l'alphabétisation numérique et la réalité virtuelle pour donner des exemples qui démontrent le rôle indispensable qu'aujourd'hui la technologie a. Il s'agit d'un rôle qui a augmenté de façon exponentielle à la suite de la récente épidémie sanitaire mondiale, c'est-à-dire quand nous avons dû nous éloigner les uns les autres, où la seule façon pour rester en contact avec les gens était précisément l'utilisation de la technologie. De cette façon, même ceux qui ne faisaient pas un gros usage de ces outils ont été obligés à familiariser avec eux et à mieux découvrir leur fonctionnement et leur potentiel.

Mais avant toute chose, de quoi s'agit-il ?

Quant à l'alphabétisation numérique, elle n'est que la faculté d'utiliser de manière efficace les technologies numériques, qui nous permettent d'interagir dans le cyberspace. Il s'agit d'un processus évolutif qui, dans le cas de l'éducation, peut contribuer à améliorer l'alphabétisation traditionnelle par le biais de ses multiples facettes et de son innovation. Afin d'avoir une définition plus complète de ce terme, voilà la définition donnée par Aguilar et ses collègues :

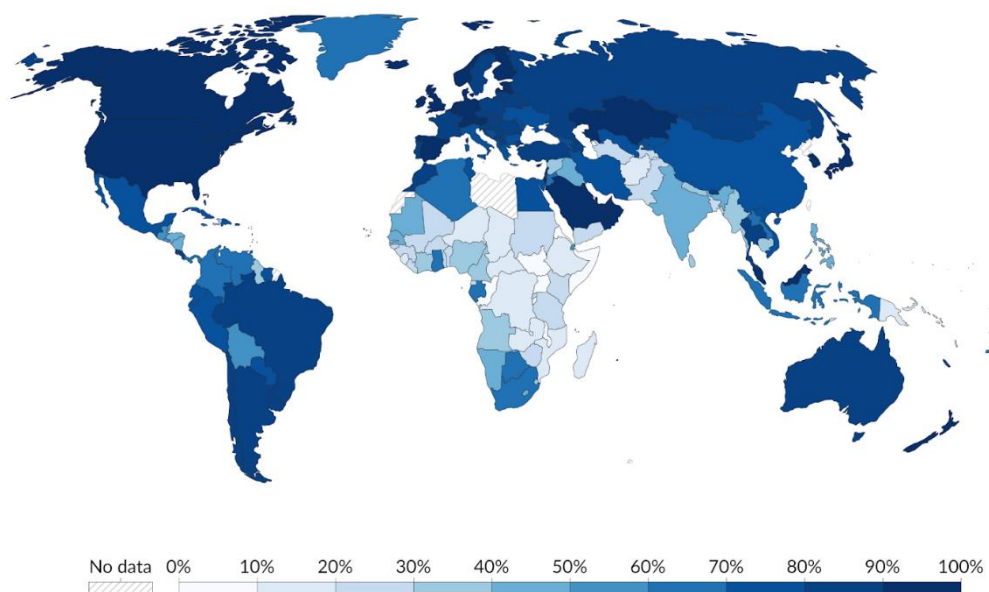
L'alphabétisation numérique est le processus de formation d'un sujet pour accéder et comprendre le contenu et les formes symboliques par lesquelles se transmettent la connaissance et la culture et pour maîtriser les outils et les codes qui lui permettent de s'exprimer et de communiquer socialement. Cette alphabétisation à la culture numérique vise à apprendre à gérer les logiciels et à développer des compétences ou des capacités cognitives relatives à la compréhension et à l'élaboration de l'information, pour la communication et l'interaction sociale numérique (Aguilar et al., 2014, p. 57).

Cela nous démontre que l'introduction et le développement des technologies dans le domaine de l'information et de l'éducation a contribué à la transformation du monde des communications et de la réalité sociale et éducative.

L'un des buts de l'alphabétisation numérique devrait être l'inclusion sociale, mais malheureusement, elle n'est pas un privilège pour tous. En fait, les chercheurs ont démontré qu'il ne s'agit que d'un bénéfice dont seuls les pays développés peuvent tirer profit. Tout cela à cause de l'existant écart mondial qu'il faudrait réduire à travers la favorisation de l'accès à l'éducation de tous les pays de la même manière.

## Share of the population using the Internet, 2021

Share of the population who used the Internet<sup>1</sup> in the last three months.



Data source: International Telecommunication Union (via World Bank)

[OurWorldInData.org/internet](https://OurWorldInData.org/internet) | CC BY

1. Internet user: An internet user is defined by the International Telecommunication Union as anyone who has accessed the internet from any location in the last three months. This can be from any type of device, including a computer, mobile phone, personal digital assistant, games machine, digital TV, and other technological devices.

Image 1 : Combien de personnes utilisent Internet ? (Image tirée de OurWorldInData)

Ainsi, nous voyons que l'inclusion numérique n'est pas du tout répandue de façon homogène au niveau mondial et, à cet égard, une politique de soutien au développement des ressources pédagogiques et technologiques serait nécessaire, comme ce passe par exemple en Espagne (Aguilar et al., 2014).

Nous comprenons donc que cela implique d'importantes répercussions dans différents domaines, un parmi ceux-ci l'éducation. En fait, si d'un côté nous voyons que les pays en développement sont désavantagés de ce point de vue-là, de l'autre côté les

chercheurs ont donné le nom d'apprentissage ubiquitaire (*ubiquitous learning*) à l'environnement d'apprentissage quotidien caractérisé par les médias électroniques que les apprenants des pays développés utilisent tous les jours, comme les ordinateurs, les tablettes, les téléphones portables, les réseaux sociaux ou tout simplement les applications mobiles (Ogata et al., 2022).

C'est surtout grâce à l'essor des dispositifs mobiles que l'apprentissage est organisé en situations réelles, où l'apprenant est placé dans des situations authentiques, en raison de l'exposition à la langue étrangère. De cette façon, c'est la contextualisation des connaissances qui est favorisée, aussi bien qu'une meilleure compréhension et un apprentissage plus pérenne, où l'apprenant conserve une importante liberté (Gicquel et Lenne, 2013).

Les principaux points forts de ce type d'apprentissage sont :

- L'accessibilité,
- L'immédiateté,
- La permanence,
- L'interactivité,
- La situation des activités pédagogiques.

Cela veut dire que les processus d'apprentissage sont enregistrés tout le temps et que les apprenants peuvent y accéder n'importe où et n'importe quand. De cette manière, la connaissance devient plus accessible et l'apprentissage est intégré dans le quotidien (Ogata et al., 2011).

Le secteur de l'éducation – surtout celle linguistique – a bien compris l'importance de modifier sa propre organisation et son ensemble afin de s'adapter aux modernes exigences technologiques. En fait, même la simple activité de lecture a subi cette influence, comme le peut prouver l'activité du storytelling digital, c'est-à-dire la narration réalisée par des outils et des médias numériques. Juste à titre d'information, des exemples de plateformes numériques qui peuvent aider dans la création de ce type de contenus sont *thinglink*, *izi.Travel* et *wakelet*.

L'utilisation toujours plus répandue des éléments interactifs rend l'expérience des apprenants participative, active, personnalisée et stimulante, surtout en ce qui concerne le point de vue motivationnel et interprétatif. De plus, elle facilite la mémorisation et jouit d'une immédiateté communicative, aussi bien que d'un renforcement de l'esprit critique de l'apprenant. Tout cela joue aussi un rôle important par rapport à son agentivité individuelle (*individual agency*), qui n'est autre que l'un des huit principes fondamentaux de l'enseignement linguistique. Plus spécifiquement, il représente le principe le plus compréhensif de tous, puisqu'il prend en considération non seulement la sphère individuelle, mais aussi le contexte socioculturel. Il s'agit de la capacité à faire des choix intentionnellement et il est le cœur de la motivation (Brown et Lee, 2015). C'est pour cette raison qu'il est considéré comme l'un des prérequis du vrai apprentissage (Brown et Lee, 2015).

Les avantages liés à l'introduction de la technologie sont donc nombreux et évidents et, par la force des choses, ils vont de pair avec l'utilisation d'Internet. Grâce à la combinaison entre la technologie et Internet, nombreuses sont les activités que les apprenants peuvent pratiquer pour augmenter leurs connaissances. Les paragraphes suivants (2.2, 2.3, 2.4, 2.5 et 2.6) en sont la preuve.

## **2.2 Réalité virtuelle, gamification et jeux-vidéos**

Nous avons déjà parlé du concept de la réalité virtuelle – terme tendanciellement utilisé dans le langage courant, dont le synonyme est *réalité de synthèse* (FranceTerme) – et c'est exactement à propos de cela qu'une grande partie de la gamification se réfère. En 2007, le Journal Officiel a défini la réalité de synthèse comme « l'environnement créé à l'aide d'un ordinateur et donnant à l'utilisateur la sensation d'être immergé dans un univers artificiel » (FranceTerme). Cela signifie que la technologie informatique et les dispositifs utilisés permettent de simuler numériquement un environnement par le biais d'un ordinateur ou tout simplement d'un écran. L'utilisateur interagit avec l'univers

artificiel imaginaire qui a été créé et cette expérience lui donne la possibilité de simuler certains aspects du monde réel.

En ce qui concerne le domaine linguistique, cet outil peut favoriser la pratique linguistique contextualisée d'un point de vue social, étant donné que l'un des buts de la réalité virtuelle est « d'inclure le monde extérieur dans le domaine institutionnel de l'enseignement linguistique » (Ali, 2014, p. 68)<sup>6</sup>. Par la force des choses, il s'agit d'une inclusion limitée, mais elle représente quand même une avance en ce qui concerne le développement des stratégies communicative et le degré de naturalité de l'interaction (Ali, 2014).

Parmi les différents aspects impliqués, le degré d'immersion joue un rôle très important. En effet, nous pouvons parler de réalité virtuelle non immersive, où la virtualité est perçue en plus du monde réel, ou de réalité virtuelle immersive, où le monde virtuel est le seul que l'utilisateur perçoit, grâce à l'utilisation de casques de réalité virtuelle sophistiqués, autrement dits visiocasques.

Le concept d'immersion de l'apprenant est donc le concept qui est à la base, mais il n'est pas le seul, puisqu'il va de pair avec le niveau de la motivation et du filtre affectif. Ce dernier est sans doute baissé par la réalité virtuelle, puisque les apprenants ne se sentent pas jugés des autres, contrairement à ce qui peut se passer au moment où ils doivent interagir avec des locuteurs natifs. Toutefois, il faut faire attention à ne pas exagérer avec une utilisation exclusive et massive des programmes virtuels.

« L'utilisation de la réalité virtuelle devrait donc être systématique mais limitée, [...] de façon à représenter un bon outil didactique, mais pas le seul » (Ali, 2014, p. 70)<sup>7</sup>.

En tous cas, un exemple des aspects bénéfiques de la réalité virtuelle en ce qui concerne l'apprentissage linguistique est donné par l'étude empirique menée par Lan (2020).

---

<sup>6</sup> "L'impiego della realtà virtuale in un aula di lingue sposterebbe l'asse dell'insegnamento da una didattica che nei tempi moderni si auspica comunicativa, ma che in realtà mantiene molti tratti del vecchio strutturalismo, a una didattica più in generale interazionista con i relativi benefici effetti derivanti dal fatto di poter portare la realtà esterna nell'ambito istituzionale dell'insegnamento linguistico" (Ali, 2014, p. 68).

<sup>7</sup> "L'impiego della realtà virtuale dovrebbe essere sistematico ma limitato, un po' come succede con la didattica ludica o con la tecnologia che rappresentano validi strumenti didattici, ma non gli unici" (Ali, 2014, p. 70).

Grâce à l'utilisation de la réalité virtuelle pour l'apprentissage de l'anglais en tant que langue étrangère, elle a montré dans quelle mesure la motivation et l'autonomie de cent-trente-deux étudiants de l'école primaire ont augmenté. Cela ne représente que la confirmation de ce que nous avons déjà dit à propos du rôle positif des environnements, des contenus et des activités de l'apprentissage virtuel. De plus, elle a fait référence à beaucoup d'études qui confirment les bénéfices de la réalité virtuelle en ce qui concerne l'apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère, aussi bien que tous les autres aspects intrinsèques de l'apprentissage linguistique, comme l'expression orale, la capacité d'écriture et d'écoute et la perception interculturelle (Lan, 2020).

À ce propos, ce que nous pouvons ajouter quant aux bénéfices de la réalité virtuelle vise l'un des éléments porteurs de la didactique ludique, c'est-à-dire le phénomène théorisé par Krashen qui porte le nom de *rule of forgetting*. En quelques mots, son secret consiste à faire en sorte que l'apprenant ne réalise pas d'être en train d'apprendre : plus le niveau d'immersion en ce qui concerne l'expérience virtuelle est haut, plus l'apprenant est impliqué dans les interactions avec ce qui l'entoure et plus il oublie d'être en train d'apprendre. Cela se passe surtout dans ce que les chercheurs appellent *gamification*. Comme nous pouvons facilement le déduire du nom, il s'agit de l'utilisation de jeux ou tout simplement d'éléments issus du monde des jeux dans l'éducation, c'est-à-dire dans un contexte non ludique (Deterding et al., 2011)<sup>8</sup>. Elle représente une « méthodologie innovante et attrayante qui a le but de motiver les apprenants et d'améliorer leur processus d'apprentissage » (Martí-Parreño et al., 2016)<sup>9</sup>. Cela nous démontre que le but n'est pas forcément d'utiliser le jeu dans la classe, mais plutôt de rendre la classe même un jeu, où l'attention est essentiellement prêtée à l'augmentation de la motivation – surtout de la motivation intrinsèque –, de l'engagement et de la performance individuelle des apprenants (Hanus et Fox, 2015).

L'idée d'introduire le jeu dans l'éducation n'est pas récente, puisqu'il s'agit d'un concept introduit pour la première fois au début du XVIIIème siècle, même si de façon tout à fait

---

<sup>8</sup> Gamification: "the use of game design elements in non-game contexts" (Deterding et al., 2011, p. 9).

<sup>9</sup> "Gamification represents an innovative and engaging methodology to motivate students and enhance their learning process" (Martí-Parreño et al., 2016, p. 682).



périphérique (Schmoll, 2016). De premières améliorations ont été vues avec Johann Heinrich Pestalozzi, pédagogue et philosophe suisse, ainsi que grand réformateur du système scolaire, mais aussi avec Friedrich Fröbel, qui a été le premier théoricien dans l'histoire de la philosophie de l'éducation à considérer le jeu comme le droit de l'enfant et le moment fondamental pour l'apprentissage et le développement créatif de l'enfant. Après, ce fut au tour des sœurs Agazzi et de la célèbre Maria Montessori, qui ont toujours vu le jeu comme un important outil pour créer la personnalité de l'enfant. De plus, elles ont beaucoup insisté sur le fait que le jeu ne doit être ni une activité fine en soi ni une activité mise en œuvre juste pour occuper l'enfant et pour le distraire. Maria Montessori a été l'un des personnages principaux de l'activisme pédagogique, qui s'est développé non seulement en Europe, mais aussi aux États-Unis. Cette méthode éducative, qui doit sa création à John Dewey, a jeté les bases d'une pédagogie active. À ce propos, Édouard Claparède a défini le jeu comme l'activité qui permet à l'enfant de satisfaire ses intérêts et ses besoins, aussi bien que de manifester des stratégies pour la résolution de problèmes. Enfin, un autre pédagogue et philosophe qui avait bien compris l'aide que les jeux donnent aux apprenants a été Jean Piaget. Grâce à ses découvertes et surtout à sa théorie liée au développement cognitif de l'enfant, le monde de l'éducation a été révolutionné et beaucoup de changements ont été introduits non seulement d'un point de vue théorique, mais aussi pratique (Cambi, 2010).

Nous voyons donc que beaucoup de progrès ont été réalisés dans le domaine de l'éducation des enfants. Cependant, il a fallu attendre l'approche communicative, la perspective actionnelle et les cours audiovisuels de troisième génération des années 1980 pour parler d'un avancement par rapport à la formation des adultes (Schmoll, 2016). Mais, même si récemment nous assistons à un intérêt toujours plus grand par rapport à l'utilisation de la gamification dans l'éducation, les enseignants ne l'utilisent pas encore d'une façon intensive pendant leurs cours. Au contraire, comme le démontre l'étude menée par Martí-Parreño et ses collègues, seulement 11% des enseignants affirment l'utiliser régulièrement, même s'ils sont bien conscients de son importance et du fait que les apprenants en sont friands. De plus, ils considèrent la gamification comme

un outil qui simplifie l'apprentissage de leurs apprenants et qui les motive et les entretient d'une façon interactive (Sánchez-Mena et Martí-Parreño, 2017).

L'attitude que ces enseignants ont par rapport à la gamification est donc positive, mais il y a encore beaucoup de travail à faire avant de parler d'un vrai changement de mentalité, puisque ceux qui en sont convaincus ne le sont pas assez. À ce propos, les principales causes de cette tendance de méfiance sont le manque de temps, le manque de formation et le manque d'un soutien économique (Martí-Parreño et al., 2016), aussi bien que les dynamiques de l'environnement d'apprentissage, le fait de devoir adapter l'argument d'étude à ce type d'apprentissage, l'apathie, l'indifférence et le peu de confiance que parfois les apprenants démontrent (Sánchez-Mena et Martí-Parreño, 2017). Ces derniers sont en fait convaincus d'être en train de perdre du temps à cause de ce type d'activités et cela implique à son tour un sentiment de réticence envers la gamification. Mais, malgré ces désavantages, qui rendent la gamification un défi difficile à relever pour répondre aux nouvelles approches pédagogiques, elle représente quand même une opportunité, un bénéfice et une ressource afin d'attirer l'attention et l'effort des étudiants.

Le tableau 4 nous permet de résumer les points forts et les faiblesses de ce que nous avons traité jusqu'ici.

DRIVERS		BARRIERS	
THEME	ITEMS	THEME	ITEMS
<i>Attention-motivation</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Increases student attention to learning materials</li> <li>Increases student motivation</li> </ul>	<i>Lack of resources</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lack of time</li> <li>Lack of training</li> <li>Inappropriate classroom setting</li> <li>Lack of economic support</li> </ul>
<i>Entertainment Interactivity</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Learning while having fun</li> <li>Active learning</li> <li>Empathy</li> </ul>	<i>Students apathy Subjects</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Perceived waste of time</li> <li>Does not fit subject</li> <li>Does not fit subject schedule</li> </ul>
<i>Easiness to learn</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Easier than traditional learning</li> </ul>	<i>Classroom dynamics</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Disturbs classroom/university atmosphere</li> <li>Potential conflict with other teachers</li> </ul>

Tableau 4 : Les avantages et les inconvénients de la gamification (Sánchez-Mena et Martí-Parreño, 2017, p. 439).

Nous voyons encore une fois que le but reste de mettre l'apprenant au centre du processus d'apprentissage, avec la tâche d'augmenter sa motivation, sa participation, son intérêt au sujet traité, ses compétences et son attention.

Le défi pour l'avenir est d'éliminer les préjugés que cette méthodologie didactique continue de recevoir, surtout dans le cas où les apprenants sont des adultes. Au contraire, il faut toujours plus comprendre que c'est grâce à elle que les apprenants réduisent tendanciellement leur niveau de stress négatif – c'est-à-dire l'apparition de sentiments tels que l'anxiété, la peur et l'agitation – et que cela favorise l'apprentissage, surtout dans le domaine linguistique (Caon, 2022). L'astuce est de créer de la compétition saine parmi les apprenants. De cette façon, la motivation augmente et le sentiment de défi éloigne l'ennui, aussi grâce aux avantages apportés par des activités différenciées et multisensorielles, qui augmentent les possibilités d'interaction et de coopération. Ce faisant, il ne s'agit pas seulement de la réflexion par rapport au développement de propres connaissances, mais aussi de la croissance relationnelle de l'individu, qui est par la suite globalement activé et impliqué de bien de façons (Caon, 2022).

Voilà que les chercheurs ont démontré que l'activité ludique ne doit pas être considérée comme une activité à faire juste pour remplir le temps vide pendant les leçons. Il s'agit plutôt d'une activité progressive et continue, qui, au-delà de prévoir une implication et une croissance cognitive, affective et psychophysique, est aussi fonctionnelle.

Même l'Union Européenne est au courant de l'importance et de la potentialité de la gamification et des mondes virtuels pour l'apprentissage linguistique. En fait, en 2018 elle a entamé un projet appelé GUINEVERE<sup>10</sup>, qui s'occupe précisément de la valorisation des potentialités de l'apprentissage basé sur le jeu (*game-based learning*). Il s'agit d'un projet centré sur la créativité, la simulation, l'immersion et l'apprentissage linguistique, où une grande attention est donnée à l'utilisation des jeux numériques, surtout dans des environnements d'apprentissage collaboratifs et créatifs (Cinganotto, 2019). Plus particulièrement, le projet vise à démontrer les potentialités de ce type

---

<sup>10</sup> Games Used In Engaging Virtual Environments for Real-time Language Education

d'apprentissage et de ses caractéristiques, afin que la valeur ajoutée que la gamification apporte soit bien reconnue.

À cet égard, il faut aussi rappeler que le projet a été idéalisé à la suite de la Recommandation du Conseil européen de 2018 relative à une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. À cette occasion, parmi les différents thèmes traités, se distingue celui du développement d'un espace européen de l'éducation à créer d'ici la fin du 2025 pour promouvoir le multilinguisme et pour « améliorer l'apprentissage des langues européennes. Cela participe à la compréhension mutuelle ainsi qu'à la mobilité au sein de l'Union et contribue à accroître la productivité, la compétitivité et la résilience économique » (Commission Européenne, 2018, p. 4). Pour mettre en pratique ce défi, la Commission donne beaucoup d'instructions, y compris l'aspect de l'utilisation efficace des technologies numériques pour l'apprentissage des langues. Plus précisément, elle « encourage la recherche et l'utilisation de pédagogies innovantes, inclusives et multilingues, notamment l'utilisation d'outils numériques et l'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère » (Commission Européenne, 2018, p. 18).

Une autre confirmation par rapport à l'importance des mondes virtuels est l'étude conduite par Wehner et ses collègues en 2011, où ils ont comparé la motivation de deux groupes d'étudiants : le groupe témoin fréquentait des cours traditionnels de langue espagnole, tandis que le groupe expérimental fréquentait des cours de langue espagnole par le biais du métavers appelé *Second Life*. Les résultats ont démontré que les étudiants du groupe expérimental se sentaient plus motivés et plus participatifs, aussi bien que moins stressés.

L'appréciation de ce projet a été constatée aussi dans le cadre italien, même s'il s'agit d'une dimension qui n'est pas encore beaucoup diffusée (Cinganotto, 2019). Grâce aux données obtenues par les réponses de 163 étudiants italiens – dont l'âge moyen oscille entre 16 et 18 ans – nous voyons encore une fois que l'utilisation de la gamification dans l'apprentissage officiel est très limitée. En fait, 71,2% des participants affirment que les enseignants n'utilisent pas cet outil pendant les cours et 22,7% d'entre eux disent que

cela se passe rarement, surtout pendant les cours de langue étrangère, en particulier de la langue anglaise (Cinganotto, 2019).

Ces données ne sont que l'une de nombreux témoignages de la faible diffusion de la gamification de la part des enseignants. Toutefois, presque la moitié des apprenants en reconnaissent l'efficacité et le rôle fondamental en qualité de support à l'apprentissage. Cela veut dire que les apprenants ont une considération majeure de la gamification par rapport à celle des enseignants, et à certains égards cet aspect est confirmé par le fait que 36,2% des participants affirment utiliser fréquemment les jeux virtuels en dehors du contexte d'apprentissage formel, pendant leur temps libre. À ce propos, ils pensent aussi que ces types de jeux ont des potentialités formatives à ne pas sous-estimer, comme le développement de la créativité et de la compétence communicative, ou l'habileté de travailler avec les autres et de résoudre les problèmes.

Quant à la matière qu'ils considèrent la plus appropriée à cette méthodologie didactique, la réponse est unanime : presque 80% des répondants ont choisi les langues étrangères. De cette façon, selon le point de vue des apprenants, les jeux – virtuels et non – semblent être de bons outils pour développer les compétences linguistiques/communicatives. Ceux qui doivent s'en convaincre le plus paraissent être les enseignants, qui doivent toujours garder à l'esprit les criticités et les potentialités de ces outils, qui sont résumées dans le tableau 5 :

Potenzialità	Criticità
Interazione centrata sullo studente	Necessità di un hardware avanzato
Stimolo alla partecipazione e alla motivazione	Formazione impegnativa a causa della curva di apprendimento
Stimolo all'interazione TL ( <i>Teacher-Learner</i> )	Difficile gestione del discorso e dell'interazione con il gruppo classe
Negoziazione dei significati	Rischi da stress correlati alle tecnologie
Interazione sociale, collaborazione tra pari	Ambienti di apprendimento complessi e forse inappropriati per gli apprendenti più giovani
Accettazione del rischio	Costi
Riduzione dell'ansia	Le preoccupazioni di tipo socio-culturale possono influenzare il comportamento dell'apprendente, inducendolo a sottrarsi all'esperienza
Rinforzo dell'autonomia dell'apprendente	
Stimolo alla motivazione	
Esperienza immersiva con l'avatar	

Tableau 5 : Les potentialités et les criticités des mondes virtuels (Cinganotto, 2019, p. 138. Adapté de Peterson, 2016, p. 316)

Nous pouvons donc résumer en disant que

[...] que ce soit sous sa forme traditionnelle ou sa forme numérique, le jeu tient une place peu définie dans la classe de langue. Il recouvre des emplois divers en fonction du niveau et de la catégorie d'âge des apprenants et suscite des réactions divergentes chez les apprenants et chez les enseignants (Schmoll, 2016).

Toutefois, puisque ces dernières années nous avons assisté à une vraie transition du jeu traditionnel au jeu numérique, nous ne pouvons pas conclure cette partie dédiée à la gamification sans citer le rôle joué par les jeux-vidéos. Ces derniers semblent posséder une valeur ajoutée et leur utilisation à fins pédagogiques représente un défi tout à fait actuel. En d'autres mots, les jeux-vidéos semblent avoir un impact significatif par rapport à l'acquisition linguistique, surtout en ce qui concerne le vocabulaire et la prononciation.

Les études empiriques qui ont démontré le potentiel lié à la promotion de l'apprentissage d'une langue étrangère par le biais de ces outils sont nombreux. Des exemples peuvent être l'étude de 2016 de Franciosi et de ses collègues, l'étude de 2014 conduite par Hitosugi et ses collègues ou l'étude de 2010 de Yang et Zapata-Rivera. Dans ces cases, les jeux utilisés ont été *The Sims* ou *Food Force*, mais il y en a beaucoup d'autres, comme *Minecraft* (Cinganotto, 2019) et *World of Warcraft* (Hung et al., 2018). Les deux importants avantages de ces outils sont l'interactivité et la facilité communicative (Winaldo et Oktaviani, 2022), mais les utilisateurs en apprécient aussi l'atmosphère amusante. Ils peuvent donc s'exprimer facilement et naturellement et pratiquer leur interactivité, qui va de pair avec l'un des concepts de base de la communication humaine, c'est-à-dire l'interaction. En effet, quand nous utilisons un jeu-vidéo, notre comportement ne suit pas un modèle fixe, mais il varie plutôt selon les inputs transmis par le joueur (Lombardi, 2013).

Nous voyons donc que, même si les jeux-vidéos souffrent tendanciellement d'un statut d'illégitimité culturelle, ils permettent encore plus d'associer le plaisir avec

l'apprentissage et cela devrait inciter les enseignants à les prendre en compte dans leur organisation didactique, étant donné qu'ils pourraient être une importante activité glottodidactique pour stimuler l'agentivité et le degré d'immersion des apprenants. En fait, grâce à l'expérience que le joueur vit, il crée une identité virtuelle bien définie et il devient « cinéaste et acteur de l'action » (Lombardi, 2013, p. 57). De cette façon, il se sent partie de la narration du jeu-vidéo et il s'en trouve impliqué à part entière.

Les jeux-vidéos représentent des outils familiers surtout aux nouvelles générations, aussi appelées *Digital Natives*. En effet, les jeunes d'aujourd'hui sont nés englobés dans le monde numérique et les chercheurs ont constaté un vrai changement par rapport à leur processus d'apprentissage : si précédemment les inputs étaient appris par des modalités et des associations linéaires, à la suite de l'impact technologique les choses ont changé. Ainsi, nous pouvons parler « de l'existence d'une nouvelle façon de percevoir les informations [...] de la part des jeunes de l'ère numérique » (Lombardi, 2013, p. 69)<sup>11</sup>.

Au niveau théorique, il est donc évident que les jeux-vidéos sont des outils à ne pas sous-estimer, mais comme avancé précédemment, le problème porte sur le côté pratique. Cependant, Lombardi estime qu'ils peuvent être utilisés principalement dans la phase motivationnelle du processus de création d'une unité didactique ou comme élément de renforcement durant la phase de synthèse. Quant aux autres phases – dont la théorisation c'est grâce à Freddi – les jeux-vidéos ne semblent pas être des outils utiles et efficaces pour les enseignants de langue, parce que sinon il peut y avoir le risque d'en dénaturer la validité ludique-éducative (Lombardi, 2013).

Nous pouvons conclure en affirmant encore une fois l'attention donnée toujours plus aux jeux d'apprentissage au sein du domaine de l'éducation, y compris celle linguistique. Même si actuellement l'intérêt regarde surtout les jeux numériques, que ce soient les jeux numériques ou les jeux non-numériques, leur point fort est l'union de l'aspect

---

<sup>11</sup> “[...] dell’effettiva esistenza di un nuovo modo di percepire la realtà dell’informazione nei cervelli dei giovani cresciuti nell’era digitale” (Lombardi, 2013, p. 69).

ludique et de l'aspect d'apprentissage, aussi bien que la réduction des sentiments négatifs qui peuvent en quelque sorte compromettre l'apprentissage. L'efficacité de l'apprentissage par le biais des jeux est donc une réalité empirique (Hung et al., 2018), qui ne prend pas en compte seulement le développement cognitif des compétences linguistiques, mais aussi les dimensions sociales et affectives de l'apprentissage. Quant aux jeux numériques et au *digital game-based language learning* (DGBLL), l'étude menée par Hung et ses collègues en 2018 est une preuve de ce que nous venons de dire : grâce à l'analyse et à la synthèse de cinquante études sélectionnées, les chercheurs offrent une classification sur l'utilisation des jeux numériques pour l'apprentissage linguistique à plusieurs égards.

### **2.3 Musique et chansons**

Après avoir beaucoup analysé le domaine des jeux comme des outils utiles pour l'apprentissage, maintenant c'est au tour de la musique.

Depuis longtemps, les chansons sont considérées comme d'importants instruments pour l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères, surtout si nous considérons les mécanismes neurologiques, psychologiques et biologiques qui s'activent quand nous écoutons de la musique. Il s'agit précisément de la création « des conditions neurophysiologiques et psychologiques capables de favoriser l'apprentissage des langues » (Cadorna, 2009, p. 6), aussi bien que de le faciliter. Le fait d'apprendre par le biais de multiples canaux sensoriels nous aide à développer des intelligences différentes en stimulant l'acquisition linguistique non seulement au niveau conscient, mais aussi au niveau inconscient et transversal. De plus, cela nous permet d'avoir à faire avec des inputs linguistiques, aussi bien qu'avec des éléments connotés socio-culturellement. De cette façon, l'apprenant a l'occasion d'utiliser et de connaître beaucoup de styles et de registres linguistiques, qui lui permettent de familiariser avec la langue étrangère dans son ensemble, sans recourir à sa simplification et adaptation. Ce faisant, nous nous éloignons des matériaux didactiques traditionnels pour nous



rapprocher des matériaux authentiques, qui nous offrent de vraies situations communicatives de tous les jours, caractérisées par l'usage d'expressions différentes par rapport à celles que nous sommes habitués à trouver dans les manuels scolaires.

Cet aspect d'authenticité, d'originalité et de diversification peut être vu comme un avantage, mais aussi comme un désavantage. En fait, il s'agit de matériaux non gradués qui présentent des problématiques objectives que les apprenants doivent affronter. En cas d'inputs inhabituels ou difficiles à comprendre, les apprenants peuvent se démotiver et cela en annulerait l'intention éducative. Ce sont donc les enseignants qui doivent utiliser ces outils de la manière la plus efficace possible, à la suite d'un choix raisonné et comme résultat d'un but didactique spécifique selon le niveau, les compétences, les connaissances et les intérêts de leurs apprenants (Caon, 2011).

Un autre aspect à garder à l'esprit quand nous parlons du rôle de la musique concerne les émotions évoquées, étant donné qu'il y a une stricte relation entre la musique et la dimension psycho-émotive. Cette relation regarde aussi le point de vue neurophysiologique, puisque les différentes régions cérébrales se mobilisent afin de codifier et de reproduire le contenu musical et linguistique. Plus précisément, « c'est l'hémisphère de gauche qui analyse la structure de la musique, tandis que celui de droit s'occupe de la mélodie. De cette façon, la musique synchronise l'hémisphère gauche et l'hémisphère droit du cerveau humain » (Yoon, 2000, p. 10)<sup>12</sup> et cela aide le processus de mémorisation, vu qu'il s'agit non seulement de l'activation du système auditif, mais aussi du système moteur. En d'autres mots, "the hemispheres of the brain work together when emotions are stimulated, attention focused, and motivation heightened. Rhythm acts as a hook for capturing attention and stimulating interest. Once a person is motivated and actively involved, learning is optimized" (Davies, 2000, p. 148).

Nous voyons donc que nous sommes en train de parler d'un concept qui présente beaucoup de facettes et qui va de pair, lui-même, avec les concepts de motivation, d'agentivité individuelle, de participation, de plaisir personnel, d'intérêt authentique et

---

<sup>12</sup> "[...] the left hemisphere analyses the structure of music, while the right hemisphere focuses on the melody; thus, music synchronizes the right and left hemispheres of the brain" (Yoon, 2000, p. 10).

d'autonomie d'apprentissage. Les chansons partagent ainsi beaucoup de caractéristiques avec les jeux, aussi bien que le fait de stimuler la curiosité des apprenants, d'augmenter leur attention, de ne pas être considérées comme des facteurs anxiogènes et d'être plus proches de leurs intérêts par rapport aux méthodologies traditionnelles.

En outre, d'un point de vue didactique, les chansons stimulent la mémorisation lexicale et grammaticale, surtout grâce à l'un des éléments qui les caractérise le plus, c'est-à-dire la répétition, qui aide l'automatisation des structures présentes dans le texte. La répétition est aussi encouragée par le fait que les apprenants peuvent écouter à nouveau les chansons pendant leur temps libre, en dehors du contexte d'apprentissage, selon les rythmes et les modalités qu'ils préfèrent. Ce faisant, la langue étrangère est activée d'une façon autonome et accidentelle (Papa, 2009) et cet aspect ne peut qu'être un point en faveur, ainsi que les aspects motivationnels, culturels et émotifs. Quant à ce dernier concept cité, le fait d'utiliser des chansons en classe rend l'atmosphère plus agréable et relaxée et à ce propos, nous pouvons faire référence à la méthode d'apprentissage qui porte le nom de *Suggestopedia*.

Théorisée par Lozanov en 1979, cette méthode estime que la mémorisation du matériel d'apprentissage est facilitée par un état d'esprit calme et que l'apprentissage est favorisé par un environnement confortable. Plus précisément, le concepteur de cette méthode avait pensé à la musique baroque, puisque "with its 60 beats per minute and its specific rhythm, [it] created the kind of relaxed concentration that led to efficient retention due to an increase in alpha brain waves and a decrease in blood pressure and pulse rate" (Brown et Lee, 2015, p. 25). De cette façon, cette méthode aidait les apprenants à croire en leurs potentialités et à surmonter les barrières psychologiques de l'apprentissage. En cas contraire, les apprenants auraient limité leur habileté d'apprentissage et ils n'auraient pas utilisé le plein pouvoir mental en leur possession. Cela nous fait comprendre qu'il est très important de croire en la puissance du cerveau humain et en les avantages que le sentiment de relaxation peut donner.

Lozanov n'a pas été le seul à croire en la musique. Après lui, beaucoup d'autres l'ont fait, par exemple Anton avec son *Contemporary Music Approach* (1990) et Mora avec le *Melodic Approach* (2000). Cela nous témoigne qu'au niveau théorique, précisément à ce qui se passe avec les jeux, les chansons ont toutes les chances d'être de bons outils à utiliser dans les cours de langue, mais c'est d'un point de vue pratique que les choses changent. En fait, les études démontrent que les enseignants utilisent rarement la musique dans leurs activités didactiques en classe (Degrave, 2019), à cause du manque de la quantité suffisante de matériel adapté et adéquat. À cet égard, plus de la moitié des enseignants interrogés par Degrave ont affirmé ne pas avoir assez de ressources et qu'il est difficile de trouver des chansons à utiliser en classe. Le problème concerne principalement la fréquente inadéquation des textes des chansons, le temps nécessaire pour la préparation des activités à faire en classe et la méfiance que certains étudiants démontrent envers ces activités (Engh, 2013).

Compte tenu de cela, nous pouvons affirmer encore une fois l'importance que les enseignants ont en ce qui concerne leur capacité de faire comprendre aux apprenants les avantages de la vaste gamme des outils dont ils peuvent faire usage. Quant à la musique, son rythme, sa sonorité et ses textes peuvent accroître les connaissances et les compétences linguistiques, culturels, attentives et motivationnelles des apprenants. Le tableau 6 est un exemple de ce que nous avons affirmé jusqu'ici, surtout par rapport à l'aspect linguistique, voir la prononciation ou le vocabulaire.

	<i>Reference</i>	<i>Kind of resource</i>	<i>Short description</i>	<i>Target language</i>	<i>Skills</i>	<i>Level</i>
<i>Background music or songs</i>	Griffiee (1992)	Book	Description of activities using songs or instrumental music to learn a foreign language	English	Vocabulary, listening, writing	Varia
	Murphey (1992)	Book	Description of 85 activities about songs. Section 'Just music' describes activities with background music	English, but can be used for other languages	Varia	Low to advanced
	Arnold & Herrick (2016)	Book	Collection of 101 adaptable activities	English	Reading, writing, listening, speaking, grammar, vocabulary, cultural exploration	Varia
<i>Songs</i>	British Council – Songs for kids <a href="https://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/songs">https://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/songs</a>	Website	Animated and subtitled songs with activities	English	Varia	Children
	de Vries & van Loo (2004)	Book	Songs written for FL learners, with typical structures, collocations, intonation patterns. The book contains different exercises using the songs	Dutch	Varia	Mainly beginners
	Génération française <a href="https://www.leplaisirdapprendre.com/portfolio/hansons-generation-francaise">https://www.leplaisirdapprendre.com/portfolio/hansons-generation-francaise</a>	Website	17 pedagogical forms, each based on a popular French song	French	Varia	A2-C1
	Lennaert & de Bonski's <a href="http://www.bonski.be/">http://www.bonski.be/</a>	Book & CD	Songs written for FL learners. Each song is accompanied by specific pronunciation exercises	Dutch	Pronunciation/prosody	A1/B1
	Lorenzutti (2014)	Journal article	Description of 7 activities using authentic songs	Varia	Varia	Varia
	Ludke (2009)	Workbook, online available	10 lessons using authentic songs, each focusing on one specific skill	French, but can be used for other languages	Reading, writing, listening; speaking; vocabulary; pronunciation; grammar; culture	Varia

	Lyrics Training <i>lyricstraining.com</i>	Website/ App	Fill-in exercises with songs	Varia	Varia	Low to advanced
	Mishan (2005)	Book	Book about the use of authentic material in the FL classroom. One chapter is about music and contains theory, followed by some exercises (pp. 207-2013)	English, but can be used for other languages	Varia	Varia
	Tefl Tunes <i>https://teftunes.com</i>	Website	Ready made ESL song lessons (! some are not free)	English	Varia	Low to advanced
<b>Rhythmical activities</b>	Briet, Collige, & Rassart (2014)	Book	Theory about pronunciation, followed by pedagogical forms using rhythmic and music-related activities	French	Speaking (prosody/ consonants/ vowels)	A1-B2
	Deen, Van Veen, & Schutte (2014)	Book & CD	Rap songs with typical sentences about many topics	Dutch	Pronunciation & vocabulary (phrases)	Low to advanced
	Graham (1993)	Book	Rhythmic presentation of American English	English	Pronunciation	Varia
	Lorca, R. <i>https://www.youtube.com/user/rlorca100</i>	Online video's with games	Video's explaining short games using gestures and voice about the rhythm of French	French	Pronunciation, intonation	Beginners
	Verboog & Ader (2016)	Book & CD	60 rap songs about specific topics Each song is accompanied by an activity (speaking, writing, grammar...)	Dutch	Mainly pronunciation (phonemes/intonation), but also grammar	Low to advanced

Tableau 6 : Les ressources qui utilisent la musique pour l'apprentissage linguistique (Degrave, 2019, pp. 414-415).

Nous voyons ici une longue liste d'études qui ont été conduites avec le but de démontrer comment la musique et son rythme peuvent aider à apprendre une langue étrangère de bien des façons. En plus de cela, nous avons précédemment affirmé qu'elle baisse beaucoup le niveau d'anxiété en rendant ainsi les apprenants plus réceptifs et attentifs à l'apprentissage. À ce propos, Wolfe et Noguchi (2009) ont démontré avec leur étude que le niveau d'attention des apprenants est plus haut s'ils écoutent une histoire musicale par rapport à une histoire parlée. L'attention est donc privilégiée, aussi bien que la mémoire et cela n'est que l'énième confirmation du fait que « l'utilisation de la musique pour l'apprentissage des langues étrangères a de nombreux bénéfices [...] et qu'elle ne doit pas être simplement réduite à une activité amusante » (Degrave, 2019, p. 418)<sup>13</sup>. Au contraire, vu qu'elle représente une partie importante du quotidien de

<sup>13</sup> “[...] using music for foreign language acquisition would have numerous learning and linguistic benefits and has not to be simply reduced to a ‘fun activity’” (Degrave, 2019, p. 418).

chacun d'entre nous, le défi est d'amener la quotidienneté de l'apprenant à l'intérieur de la classe et d'apprendre à en bénéficier (Quiñones, 2021).

La musique est donc un outil répandu au sein de l'apprentissage linguistique, lié principalement à l'apprentissage informel et autonome, qui se déroule en dehors du contexte officiel. En tous cas, elle n'est pas le seul instrument du domaine artistique que les apprenants utilisent. En fait, il y en a d'autres qui sont de plus en plus en train d'augmenter leur rôle et leur importance, comme ceux que nous verrons ci-dessous.

#### **2.4 Film, vidéos et séries télévisées**

Nous avons déjà vu comment le domaine de l'apprentissage linguistique est l'un des domaines disciplinaires, où le développement de la technologie a entraîné plusieurs changements et améliorations (Mehmet, 2019). L'un de ces avantages concerne précisément l'utilisation de vidéos, films et séries télévisées pour augmenter la motivation des apprenants, parallèlement à leurs connaissances linguistiques et culturelles de la langue cible. Ces appareils représentent ce que les jeunes d'aujourd'hui utilisent massivement dans leur quotidien, surtout pendant leur temps libre. À ce propos, Suter et ses collègues ont conduit une étude visant à l'utilisation des médias audiovisuels par les jeunes et les résultats de cette étude ont confirmé que les films, mais surtout les séries télévisées, sont les activités audiovisuelles les plus populaires (Suter et al., 2018). Cela est sans doute favorisé par la notoriété que des plateformes comme *Netflix*, *Amazon Prime* et *Disney Plus* sont toujours plus en train d'acquérir. En fait, l'accès de plus en plus facilité à ces plateformes de divertissement numériques représente une valeur ajoutée à ne pas sous-estimer dans le processus didactique pour l'apprentissage des langues étrangères.

Par certains aspects, les avantages que les apprenants peuvent tirer de ces instruments sont similaires aux avantages que nous avons déjà réservés aux chansons et aux jeux numériques, comme le fait de faire face à des situations communicatives contextualisées et significatives, caractérisées par des éléments authentiques d'un point

de vue linguistique et culturel. La présence des vidéos aide beaucoup la compréhension et c'est une aide qui va au-delà de celle apportée par les images, car l'ensemble des caractéristiques paralinguistiques, telles que les gestes, les expressions du visage ou l'intonation, rend la compréhension plus immédiate (Harmer, 2007). De plus, les vidéos semblent avoir plus d'importance également à l'égard de simples enregistrements audio et cela nous démontre à nouveau l'incontestable avantage qu'ils confèrent à l'apprentissage (Rybalka et Herasymenko, 2022).

Là encore, il est important que le choix de cet outil ne soit pas considéré trop difficile pour l'apprenant, parce que sinon il y aurait la possibilité d'obtenir un résultat tout à fait contraire par rapport à celui souhaité. À cet égard, il faut vérifier que la vitesse de l'énoncé ne soit pas excessive, que les accents utilisés n'en compromettent pas la compréhensibilité et que les expressions utilisées soient appropriées au niveau de langue des apprenants, aux thématiques de leur connaissance et à leur âge (King, 2002). En outre, les chercheurs ont conduit des études pour évaluer comment les quatre compétences langagières de base – c'est-à-dire l'écouter, le lire, le parler et l'écrire – sont développées grâce à l'utilisation de ces instruments. Parmi ces quatre compétences, c'est l'écriture qui semble être la plus problématique à développer (Mehmeh, 2019), mais cela ne nous surprend pas si nous considérons qu'il s'agit d'activités, où ce sont la vue et l'ouïe les sens principalement impliqués.

Indépendamment de la compétence en question, les enseignants qui décident de faire usage de ces outils feraient mieux d'organiser des activités avant, durant et après la vision des contenus multimédia, afin de rendre l'action didactique plus efficace et ciblée, plutôt que de la considérer tout simplement comme une diversion pour passer du temps. Selon les données que Botturi et ses collègues ont recueillies, cela semble être mis en pratique, puisqu'à la suite de leur recherche conduite en Suisse, 77% des enseignants interrogés ont affirmé utiliser les vidéos pendant leurs cours. Plus précisément, ils ont dit privilégier les documentaires ou les extraits des films, plutôt que les films dans leur totalité, à cause de leur durée excessive (Botturi et al., 2015). Cela

nous permet donc de voir une effective utilisation des vidéos et des films à l'intérieur des cours de langue.

Quant aux séries télévisées, le panorama est un peu différent, parce qu'il s'agit d'un phénomène plus récent et encore en voie de développement. Toutefois, des études visant au rôle de cet outil moderne ont été déjà conduites, comme celle de Ahrabi de 2016. Il a comparé le développement des compétences et du niveau de productivité de deux groupes d'apprenants, où le groupe expérimental regardait des séries télévisées à la maison comme outil supplémentaire aux cours, tandis que le groupe de contrôle regardait des vidéos. Les résultats ont démontré que les séries télévisées sont de bons appareils pour augmenter la productivité et la motivation des apprenants, qui de cette façon sont plus encouragés à travailler individuellement sur leur apprentissage. Cela n'est autre que l'apprentissage informel dont nous avons largement parlé en avance.

Une autre étude qui rend hommage à l'utilisation des séries télévisées comme outil authentique pour l'apprentissage d'une langue étrangère est celle de Mehmet (2019), qui a observé l'apprentissage de la langue turque en tant que langue étrangère. Dans ce cas, il s'agissait d'un groupe composé par 44 citoyens de la république du Kosovo, qui ont augmenté leurs compétences et connaissances linguistiques grâce aux séries télévisées. Si au début les apprenants étaient surtout concentrés dans la lecture des sous-titres, petit à petit ils n'en ont plus eu besoin et leur focus s'est déplacé sur la compréhension et l'écoute (Mehmet, 2019).

Par conséquent, même les séries télévisées sont considérées de bons matériels à prendre en considération, non seulement parce qu'elles sont à la mode et parce qu'elles se rapprochent encore plus aux intérêts des apprenants, mais aussi par leur durée inférieure, qui permet donc aux téléspectateurs de maintenir leur concentration plus élevée. De plus, la concentration est aidée par la présence répétée des mêmes endroits ou personnages, dont les téléspectateurs peuvent s'assigner la dialectique et auxquels ils parfois s'identifient.



Une fois capté l'intérêt des apprenants, il est facile qu'ils continuent ce processus d'apprentissage seuls, sans la présence d'enseignants et de buts éducatifs explicites. De cette façon, il est possible de joindre l'utile à l'agréable et cela n'est que le défi le plus ardu de tous les enseignants, dont la clé de succès est de transformer un outil qui d'habitude est dédié au divertissement en une source didactique captivante et riche d'inputs linguistiques et culturelles.

Pour conclure, nous pouvons définir les vidéos, les films et les séries télévisées comme des outils qui rendent l'apprentissage fonctionnel et effectif (Mehmet, 2019) et qui vont de pair avec le concept du *rule of forgetting* de Krashen. Cela parce qu'initialement les apprenants ne se rendent pas compte du rôle que ces médias ont dans leur apprentissage en les considérant plutôt comme un divertissement et une occasion de détente. Cependant, ils représentent une alternative valable aux manuels scolaires et aux livres habituels et ils rendent l'apprentissage plus intéressant, fascinant, actuel et réel. Ainsi, les apprenants ont l'occasion d'apprendre le langage moderne et d'élargir leurs horizons, aussi bien que d'assimiler et de mémoriser plus facilement le matériel (Rybalka et Herasymenko, 2022).

## **2.5 Applications mobiles**

Un autre résultat du renouvellement technologique et de la modernisation de la méthode d'enseignement, est le soi-disant *MALL (Mobile Assisted Language Learning)*. Il nous éloigne toujours plus de la traditionnelle pédagogie frontale et il rend les cours plus interactifs et motivants, où ce sont les tablettes et les portables à jouer un rôle fondamental, différemment à ce qui se passe avec le *CALL (Computer Assisted Language Learning)*, où ces sont les ordinateurs à apporter une contribution importante.

Plus spécifiquement, notre attention est ici portée à la création et à l'utilisation des applications pour l'auto-apprentissage linguistique, comme *Duolingo*, *Babble*, *Memrise*, *Busuu* et *Rosetta Stone* (Jiang et al., 2020). Il s'agit d'applications qui connaissent un

succès de plus en plus croissant dans le monde entier, puisqu'elles permettent d'augmenter le niveau d'autonomie et de liberté des apprenants en les motivant par la ludification (Bidarmaghz et Deias, 2022).

La méthodologie proposée par ces outils est « une méthodologie fondée sur l'auto-direction de l'apprentissage, selon laquelle l'apprenant devient responsable de son apprentissage et contrôle notamment le choix des lieux, des rythmes et des moments de travail » (Bidarmaghz et Deias, 2022, p. 8). De cette façon, nous pouvons parler d'apprentissage autodirigé, où l'apprenant est amené à apprendre à apprendre. Les bénéfices que ces applications peuvent donner au sein du domaine de l'éducation sont nombreux et il semble que les apprenants les téléchargent surtout pour développer leur lexique et leur vocabulaire, grâce aux applications de dictionnaire.

En fait, en 2017 Nami a conduit une étude, où elle a interrogé 381 universitaires – âgés de 17 à 25 ans – afin de leur demander leur point de vue par rapport à l'utilisation des applications mobiles orientées vers l'apprentissage linguistique et aux compétences linguistiques qu'elles développent le plus. 86,3% des participants ont donné leur avis positif quant à l'efficacité de l'utilisation de ces outils pour l'accroissement du vocabulaire. Quant aux autres aspects linguistiques, les pourcentages ont été inférieurs : 46,7% des répondants croient qu'elles sont utiles pour le développement de la grammaire et de la compétence écrite ; 63,3% pour la lecture et sa compréhension, 46,1% pour l'expression orale. De l'autre côté, 66,9% d'entre eux pensent qu'elles n'aident pas à apprendre la prononciation correcte et 52,7% ne le pensent pas à l'égard des capacités d'écoute (Nami, 2020).

Nous pouvons donc voir qu'il y a des domaines où les applications mobiles peuvent représenter de bonnes ressources supplémentaires à l'apprentissage traditionnel et d'autres domaines où leur contribution n'est pas assez significative.

L'étude de Nami a été conduite en Iran, mais le fait que l'apprentissage des langues a augmenté grâce aux logiciels et aux plateformes technologiques est une réalité au niveau mondial. Ce sont beaucoup les études qui le confirment. À titre d'exemple, nous pouvons citer celle de Loewen et de ses collègues par rapport à la langue turque

(Loewen et al., 2019) ou à la langue espagnole (Loewen et al., 2020), celle de Medjahed et Taieb Benabbas pour le français (2021), celle de Rollet (2022) pour l'italien et celle de Ajisoko (2020) pour l'anglais.

En règle générale, il faut garder à l'esprit qu'il s'agit d'outils qui servent de support à l'apprentissage et qui ne peuvent pas le substituer, même s'il y a des recherches où les résultats recueillis montrent que cela n'est pas exactement vrai. À ce propos, 71,43% des participants à l'étude de Sandberg et de ses collègues (2011) ont considéré l'apprentissage mobile aussi efficace que l'apprentissage avec un enseignant. Cette étude n'est pas la seule confirmation de ce fait, puisque d'autres témoignages le confirment. Le premier est l'étude de Vesselinov et Greco (2012), où il semble que trente-quatre heures d'utilisation de *Duolingo* soient l'équivalent d'un cours de niveau débutant fréquenté au collège. L'autre témoignage est l'étude de Jiang et de ses collègues (2020), qui affirment que les résultats par rapport au niveau des habiletés de lecture et d'écoute de 225 étudiants étasuniens qui utilisent *Duolingo* pour apprendre l'espagnol et le français est similaire et comparable au niveau des étudiants à la fin du quatrième semestre universitaire. Plus précisément, le niveau de lecture de la langue espagnole et le niveau d'écoute de la langue espagnole et française se sont révélés comparables, tandis que le niveau de lecture de la langue française s'est même révélé supérieur (Jiang et al., 2020)<sup>14</sup>.

De cette façon, les chercheurs ont mis en évidence l'efficacité et la comparabilité des applications – dans le cas particulier *Duolingo* – avec les méthodes traditionnelles.

Quant à *Duolingo*, elle est considérée comme l'application mobile la plus populaire et la plus utilisée pour l'apprentissage des langues et son succès est sans doute aidé par la gratuité de ses contenus, la simplicité de sa structure et la facilité de son utilisation (Cacchione, 2020). Toutefois, elle présente des désavantages non négligeables, comme l'utilisation de matériaux qui ne sont pas toujours authentiques, mais plutôt artificiels. En outre, elle ne tient pas suffisamment en compte de l'aspect social de la langue et de

---

<sup>14</sup> "Their reading and listening scores were comparable with those of university students at the end of the fourth semester of study" (Jiang et al., 2020, p. 974).

sa compétence communicative (Munday, 2016), à cause d'une faible offre d'activités d'interaction et de conversation. Ce faisant, ce sont la sociolinguistique et la pragmatique qui en souffrent le plus, puisque cela comporte la non-considération du contexte et de l'apprentissage situé. Cela implique l'impossibilité de se confronter avec le monde réel, l'absence de la composante émotionnelle et, par conséquent, un apprentissage plutôt figé, prédéfini, rigide et peu personnalisé (Cacchione, 2020). En fait, *Duolingo* vise surtout à la traduction et au caractère itératif des exercices structuraux autocorrectifs (Bidarmaghz et Deias, 2022), où la grammaire est tendanciellement enseignée de façon implicite et inductive, étant donné que les explications de grammaire sont limitées et non explicitées (Cacchione, 2020). À cet égard, le système technologique montre les erreurs commises, mais c'est une correction fine en soi, parce que les apprenants n'ont pas la possibilité de comprendre la motivation de leurs erreurs et ils doivent reconstruire les structures et les règles en autonomie.

Sûrement, cet aspect n'aide pas les apprenants débutants et probablement il représente aussi la raison pour laquelle les apprenants qui se montrent positifs par rapport à l'utilisation de ces applications sont tendanciellement ceux qui possèdent un niveau de connaissance linguistique plus haut (Moroz, 2013). Mais, en réalité, cet aspect est très subjectif et il n'est pas rare de trouver des données qui donnent une perspective différente à ce que nous venons d'affirmer, comme les données recueillies par Munday (2019). À ce propos, si nous comparons les tableaux 7 et 8, nous voyons que le degré d'appréciation des étudiants avec un niveau de langue inférieure est presque égal à celui des étudiants avec un niveau de langue majeure.

Table 2. User satisfaction for A1 students

<b>n. = 46</b>	<b>Strongly Agree</b>	<b>Agree</b>	<b>Neither Disagree nor Agree</b>	<b>Disagree</b>	<b>Strongly Disagree</b>
Duolingo was easy to use	54.3%	37%	6.5%	0%	2.2%
Duolingo was helpful in studying Spanish	43.5%	37%	15.2%	4,3%	0%
I enjoyed learning Spanish with Duolingo	39.1%	41.3%	8.7%	8.7%	2.2%
I am satisfied with Duolingo	41.3%	37%	17.4%	2.2%	2.2%

Tableau 7 : Le degré de satisfaction des apprenants avec un niveau de langue A1 (Munday, 2019, p. 92)

Table 3. User satisfaction for B2 students

<b>n. = 16</b>	<b>Strongly Agree</b>	<b>Agree</b>	<b>Neither Disagree nor Agree</b>	<b>Disagree</b>	<b>Strongly Disagree</b>
Duolingo was easy to use	43.8%	43.8%	0%	12.5%	0%
Duolingo was helpful in studying Spanish	50%	31.3%	6.3%	6.3%	6.3%
I enjoyed learning Spanish with Duolingo	31.3%	12.5%	18.8%	18.8%	18.8%
I am satisfied with Duolingo	25%	25%	6.3%	18.8%	25%

Tableau 8 : Le degré de satisfaction des apprenants avec un niveau de langue B2 (Munday, 2019, p. 93)

Il s'agit de toute façon d'une appréciation très élevée, du moment où ils considèrent les applications mobiles utiles, amusantes et faciles à utiliser, aussi bien que "a type of m-learning that allows students to augment the classroom learning by providing [a] flexible learning that can enrich the classroom experience " (Munday, 2019, p. 97).

À cet égard, Jiang et ses collègues proposent d'utiliser les applications mobiles "to complement other types of language instruction. For instance, if vocabulary and

grammar practice can be largely done by students as homework using apps [...], more class time can be directed toward the teaching of culture and other communicative skills” (Jiang et al., 2020, p. 994). De cette façon, il y aurait la possibilité de remédier à certains des aspects négatifs que beaucoup de chercheurs ont mis en évidence.

Toutefois, il faut prendre en considération que pas tout le monde possède la même connaissance technologique et que pour certaines personnes le fait de ne pas avoir une connaissance adéquate des appareils et des applications mobiles peut être un désavantage qui en compromet l’efficacité (Dashtestani, 2016).

Chaque application a donc ses caractéristiques et cela impacte d’une façon significative les comportements des apprenants, mais en règle générale, ils semblent apprécier ces outils et l’étude de Munday de 2016 en est la confirmation.

La personne qui ne semble pas apprécier de la même manière ces programmes d’apprentissage est Krashen, qui pense qu’ils impliquent l’apprentissage conscient et qu’en conséquence ils ne mènent pas à la compétence linguistique. En d’autres mots, son point de vue peut être ainsi résumé: “acquisition-oriented methods, which use subconscious learning, are superior to skill-based methods such as those used by *Duolingo* or by similar tutoring programs such as *Rosetta Stone*” (Munday, 2016, p. 89).

Nous voyons donc qu’il y a des avis divergents en ce qui concerne l’utilisation de ces outils, qui en tous cas représentent de fréquents supports à l’apprentissage, dont les apprenants doivent bénéficier des aspects positifs. Leur utilisation est sûrement valable par rapport à la liberté liée au temps et aux lieux d’apprentissage, puisque les étudiants peuvent les utiliser quand et comment ils préfèrent, que ce soit à la maison ou en bus, le soir avant de se coucher ou à l’heure de déjeuner. De plus, ils ont la possibilité de fixer des buts quotidiens, hebdomadaires ou mensuels et ils peuvent décider de recevoir de la part du système informatique des avis pour être encouragés à les accomplir. Cela les aide sans doute à gérer l’organisation de leur apprentissage.

Pour conclure, voilà que l’utilisation des applications mobiles est une façon pour innover l’apprentissage linguistique, aussi bien que pour le rendre plus attirant et amusant. Toutefois, il est nécessaire de les intégrer avec une bonne pratique, parce qu’il est

important que les compétences langagières soient développées sous toutes leurs formes. À ce propos, l’outil que nous analyserons dans le prochain paragraphe est sans doute plus enclin à mettre l’apprenant en situations et en occasions d’apprentissage et de communication réelles.

## **2.6 Réseaux sociaux**

Aujourd’hui, nous passons la plupart de notre temps à utiliser les réseaux sociaux. Ce n’est pas une nouveauté, mais plutôt une réalité à laquelle nous faisons face tous les jours et qui s’est beaucoup intensifiée pendant et après la période de la pandémie. En 2021, le nombre d’utilisateurs de ces outils s’élevait à environ trois milliards, mais il s’agit d’une donnée en constante évolution, grâce à l’attractivité et à la facilité d’utilisation dont ils bénéficient (Pikhart et Botezat, 2021).

En septembre 2023, le magazine économique *Forbes* a défini *YouTube*, *WhatsApp*, *Twitter*, *Facebook* et *Instagram* comme les cinq plateformes les plus utilisées au niveau mondial, même s’il y en a d’autres de populaires, comme *TikTok*, *Snapchat*, *Pinterest* et *Tumblr*.

Dans chaque pays les tendances varient selon des critères différents, comme l’âge des utilisateurs, leurs intérêts, leur motivation ou leurs connaissances technologiques. Mais une chose est sûre : ces outils ont désormais un rôle fondamental dans notre quotidien pour nous nous sentir partie de la communauté où nous vivons, pour communiquer avec les autres, pour partager nos idées et pour nous informer par rapport à ce qui nous entoure.

Précisément en raison de ce pouvoir extraordinaire, les enseignants devraient de plus en plus les utiliser comme des outils pédagogiques, puisqu’ils favorisent une approche actionnelle de l’apprentissage et une immersion plus profonde dans la langue, dès que l’apprenant a plus d’occasions d’être mis en situations de communication réelle (Martin, 2016). En plus de cela, l’introduction des réseaux sociaux va de pair avec le but de modernisation de l’approche didactique et d’enrichissement de l’apprentissage, surtout

en ce qui concerne les adolescents et les jeunes apprenants. Ils sont les principaux utilisateurs de ces outils, dont la plupart des commentaires par rapport à leur utilisation au sein de l'apprentissage d'une langue étrangère est largement positive (Pikhart et Botezat, 2021).

Le panorama actuel voit donc les réseaux sociaux comme des instruments très utilisés par la population mondiale, surtout pour des raisons récréatives, et c'est juste l'aspect récréatif qui les rend encore plus attirants au sein de l'éducation. En fait, même si nous ne nous rendons pas compte, quand nous les utilisons, nous mettons en pratique les quatre habiletés langagières de base, dont nous avons précédemment parlé. Par exemple, le fait d'écrire un post sur Instagram pour donner notre avis sur un argument spécifique, peut être considéré comme une petite activité de production écrite, qui nous donne l'occasion de mettre en pratique les capacités linguistiques possédées en utilisant un contexte plus authentique par rapport à un manuel scolaire ou à un cahier.

Un autre exemple peut être la création d'un compte sur *Facebook*, qui n'est autre que la réalisation de l'un des points principaux du niveau A1 du Cadre Européen Commun des Références pour les langues (CECR), c'est-à-dire la présentation.

Au-delà de la compétence liée à la production écrite, les utilisateurs peuvent aussi développer leur capacité d'interaction écrite et de compréhension écrite. En fait, les réseaux sociaux peuvent devenir de vrais outils de communication, où ils peuvent interagir les uns les autres par le biais de commentaires ou de textos. De cette façon, la langue devient outil d'action sociale.

À ce propos, le CECR considère l'apprenant comme un utilisateur de la langue et affirme que « nous devons considérer que la langue apprise correspond à un besoin immédiat et réel de l'apprenant en dehors de la salle de cours et que son utilisation devient un fait quotidien et non un objectif lointain » (Sockett, 2011, p. 4). Cela nous démontre qu'il faut organiser les actions didactiques autour de l'utilisation concrète de la langue et de la capacité de faire face aux exigences communicatives réelles. La participation aux réseaux sociaux représente donc l'une des possibilités pour chercher à accomplir ce défi, parce que de cette façon les apprenants entrent à faire partie de communautés de



pratique, où ils peuvent entraîner leurs connaissances et compétences linguistiques d'une façon efficace. Ce faisant, les apprenants lient l'expression à l'action et en même temps ils mettent en place des stratégies et des processus cognitifs spécifiques, qui constituent un important support cognitif et affectif (Sockett, 2011).

Juste à titre d'information et pour prouver qu'il s'agit d'un facteur au niveau mondial, nous citons des études déjà conduites qui s'occupent de l'utilisation des réseaux sociaux pour l'apprentissage linguistique. Des exemples peuvent être :

- « Facebook : un espace numérique pour un apprentissage informel du FLE en Libye » (Aljerbi, 2015) ;
- « Apprentissage informel et réseaux sociaux : une expérimentation de Twitter en cours de FLE » (Martin, 2016) ;
- “A Facebook project for Japanese university students” (Hamada, 2013), où le but était de favoriser l'amélioration du niveau d'anglais des apprenants japonais ;
- “L2 identity, discourse, and social networking in Russian” (Klimanova et Dembovskaya, 2013), où les chercheurs ont analysé le développement de la langue russe grâce au réseau social ВКонтакте, qui n'est autre que la version russe de Facebook ;
- “Efficacy of Online Social Networks on Language Teaching: A Bangladeshi Perspective” (Shams, 2014) ;
- “Students' Attitudes towards Using Social Networking in Foreign Language Classes: A Facebook Example” (Eren, 2012), qui a été conduit en Turquie.

Cela représente une autre confirmation du fait que la technologie facilite l'apprentissage et l'enseignement linguistique et qu'avoir recours à des ressources d'apprentissage moins formelles peut être un vrai aide pour les apprenants. De cette façon, elles peuvent leur assurer une bonne qualité d'apprentissage, aussi bien qu'une bonne pratique de la langue.

Ceux-ci sont des avantages à ne pas sous-estimer, mais ils ne sont pas les seuls parce que, comme le remarque Aljerbi (2015), il y en a d'autres, comme :

- a) L'occasion de diversifier les sources d'information ;

- b) L'augmentation de la motivation des apprenants, qui de cette façon peuvent aussi personnaliser leur apprentissage. À ce propos, Pikhart et Botezat justifient l'augmentation de la motivation en affirmant que "as the exchanges can be multiple, synchronous as well as asynchronous, learners are engaged in a dynamic exchange which always enlists their involvement and therefore increases their motivation" (Pikhart et Botezat, 2021, p. 1626) ;
- c) La possibilité d'interagir avec des locuteurs natifs en utilisant non seulement le langage standard, mais aussi le langage familier ;
- d) Une majeure autonomie qui rend l'apprenant plus désinhibé ;
- e) La présence d'une atmosphère plutôt plaisante et pas du tout sérieuse.

Nous pouvons donc terminer cette partie dédiée aux réseaux sociaux avec la conviction de leur validité et du fait qu'ils permettent de vivre des expériences d'apprentissage nouvelles dans un environnement informel, aussi bien que constructif et collaboratif (Li, 2017).

En conclusion, si l'utilisation de ces outils en contextes récréatifs était déjà répandue, nous avons mis l'accent surtout sur leur introduction en classe et sur le comportement que les enseignants devraient avoir à leur égard. À ce propos, les enseignants se sont montrés dans l'ensemble d'accord par rapport à leur potentiel, toutefois nous avons constaté une faible mise en œuvre de ce processus, qui nécessite encore d'être stimulé. Cela dit, notre présentation théorique termine et nous pouvons ainsi passer à la partie pratique de cette étude, où nous verrons si et dans quelle mesure tous ces concepts sont mis en œuvre par notre échantillon de référence.

## Chapitre 3 : La recherche

Nous entrerons ici dans le vif de la question et nous analyserons de plus près : les buts de notre recherche, aussi bien que ses demandes de recherche (paragraphe 3.1) ; la composition de l'échantillon dont les données ont été recueillies (paragraphe 3.2) et le questionnaire utilisé (paragraphe 3.3).

### 3.1 Questions et buts de recherche

Il est évident que notre domaine de recherche général est l'enseignement et l'acquisition des langues étrangères. Plus spécifiquement, son axe central est l'apprentissage informel des étudiants universitaires qui suivent des cours de langue française.

À ce propos, notre but est d'enquêter sur les suivants aspects :

- Analyser l'importance donnée à l'apprentissage informel et ce que nos apprenants pensent par rapport à ce sujet-là ;
- Voir comment et à quelle fréquence ils utilisent la langue en dehors de classe ;
- Vérifier la contribution apportée par les enseignants.

Par conséquent, nous chercherons à répondre aux questions de recherche suivantes :

QR1 : Quelle importance les étudiants universitaires qui fréquentent des cours de langue française donnent-ils à l'apprentissage informel ?

QR2 : De quelle manière l'apprentissage informel s'intègre-t-il avec leur étude de la langue ?

QR3 : Les professeurs conseillent-ils des activités finalisées à l'apprentissage des langues en dehors de classe ?

En général, selon nos connaissances et les études déjà conduites dans ce domaine, nous pouvons faire des hypothèses, avant d'analyser les données recueillies de notre échantillon.

Nous avons précédemment vu que l'apprentissage informel est en cours de développement et qu'il est en train de recevoir une reconnaissance de plus en plus importante. De cette façon, nous pouvons prévoir que même notre échantillon le considère comme un phénomène à ne pas sous-estimer. De plus, puisqu'ils sont des universitaires et pas des étudiants de la scolarité obligatoire, l'étude de la langue devrait être pour eux le résultat d'un choix personnel et, en conséquence, son utilisation en dehors de classe une source de plaisir. Cela devrait comporter un désir majeur relatif à l'apprentissage en autonomie, surtout pour avoir l'occasion de se tester et de développer leur niveau de langue.

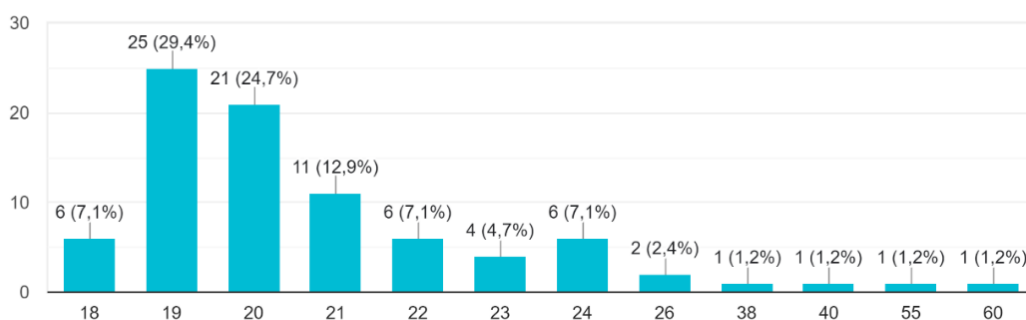
Quant aux outils utilisés, aux activités et aux dynamiques associées, après avoir largement parlé du rôle joué par la technologie et Internet (chapitre 2), nous nous attendons non seulement une confirmation de l'utilisation de ces instruments, mais aussi l'utilisation d'autres outils plus traditionnels ou, en cas de possibilité économique et logistique, des expériences encore plus immersives comme des voyages à l'étranger. Enfin, en ce qui concerne notre troisième question de recherche, ce que nous pouvons déduire de la littérature scientifique est que les enseignants sont bien conscients du rôle de l'apprentissage informel, mais que leur contribution au niveau pratique n'est pas encore suffisante et concrète. En tous cas, nous sommes ici au sein du contexte académicien et ce que nous pouvons penser est que le panorama soit meilleur et plus vaste par rapport à la scolarité obligatoire, avec la proposition d'activités supplémentaires comme la participation à des séminaires ou à des expositions pour suggérer le développement linguistique, aussi bien que celui culturel.

### 3.2 L'échantillon

Les participants de l'étude sont des étudiants universitaires qui ont répondu volontairement et anonymement à un questionnaire qui leur avait été envoyé par le biais du réseau social *Facebook*. Au début, très peu de personnes l'avaient pris en considération et il a été donc nécessaire de contacter les collaboratrices et expertes linguistiques de l'Université Ca' Foscari pour leur demander la faveur d'encourager leurs étudiants à le compiler. Ce moyen a été beaucoup plus productif et il nous a permis d'obtenir un échantillon de recherche dans l'ensemble nombreux. Il s'agit de 85 personnes, dont l'âge moyen est de 22 ans, comme le peut démontrer le graphique 3.

2. Quanti anni hai?

85 risposte



Graphique 3 : L'âge des participants. Question 2 du questionnaire (cf. annexe).

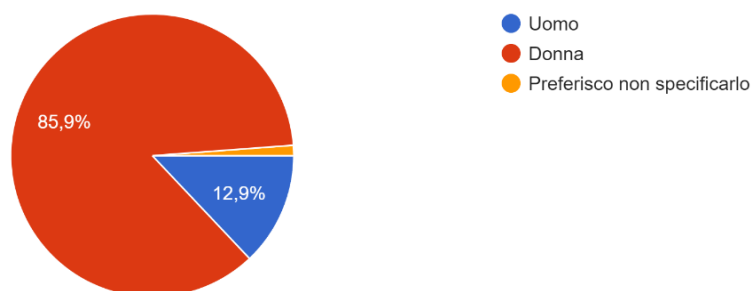
La plupart d'entre eux sont des femmes (graphique 4), même s'il y a un petit pourcentage d'hommes. Quant aux nationalités, ils sont presque tous italiens, à l'exception d'une femme équatorienne, de deux femmes moldaves, d'un homme luxembourgeois et d'un homme italo-espagnol (graphique 5).

Ces données ne nous surprennent pas si nous pensons au fait que tous ceux qui ont répondu au questionnaire sont :

- a. Des étudiants de l'Université Ca' Foscari de Venise (en Italie) ;
- b. Des étudiants inscrits à un curriculum linguistique.

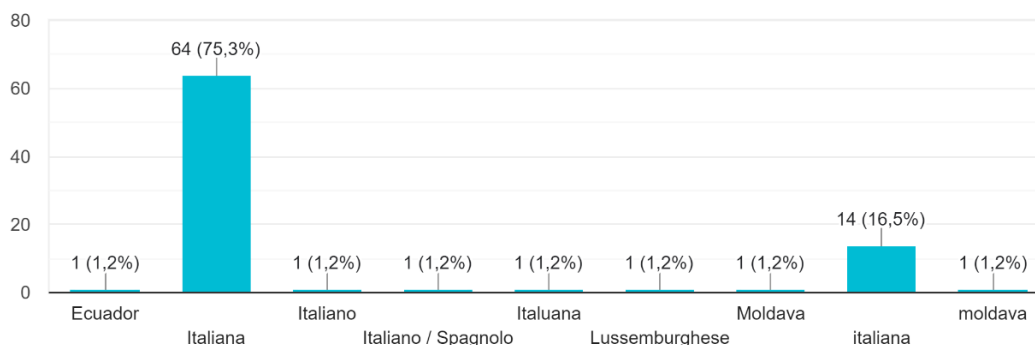
Il est donc normal que la plupart des inscrits soient des femmes italiennes. En fait, il suffit de faire une promenade entre les salles de classe du campus pour se rendre compte qu'il s'agit d'un domaine d'étude fréquentée en grande partie par des femmes.

1. Sesso  
85 risposte



Graphique 4 : Le genre des participants. Question 1 du questionnaire (cf. annexe).

3. Qual è la tua nazionalità?  
85 risposte

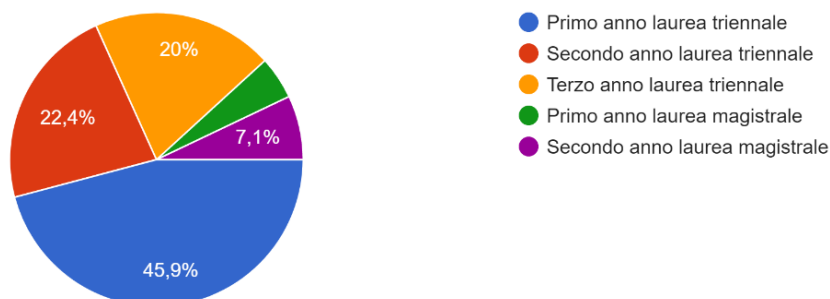


Graphique 5 : La nationalité des participants. Question 3 du questionnaire (cf. annexe).

En ce qui concerne le niveau de langue des répondants, un peu moins de la moitié d'entre eux sont inscrits à la première année (graphique 6). Toutefois, en règle générale leur niveau de langue est haut (graphique 7), mais cela ne nous surprend pas si nous considérons que la plupart d'entre eux avaient déjà étudié le français au collège et au lycée (graphique 8).

6. Quali lezioni di lingua francese stai attualmente frequentando?

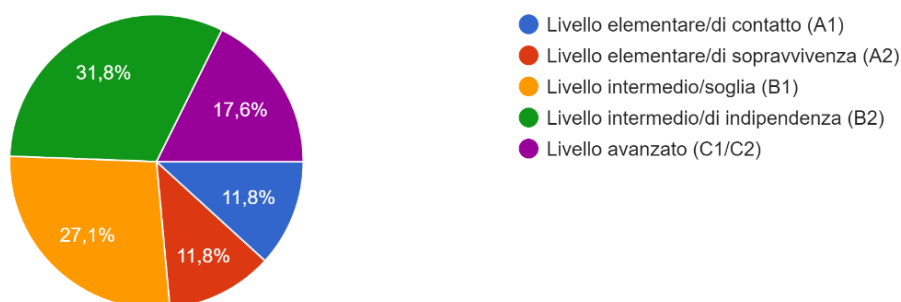
85 risposte



Graphique 6 : L'année d'inscription de l'échantillon analysé. Question 6 du questionnaire (cf. annexe).

8. Prendendo come riferimento i livelli del QCER, come definiresti il tuo livello complessivo nella lingua francese?

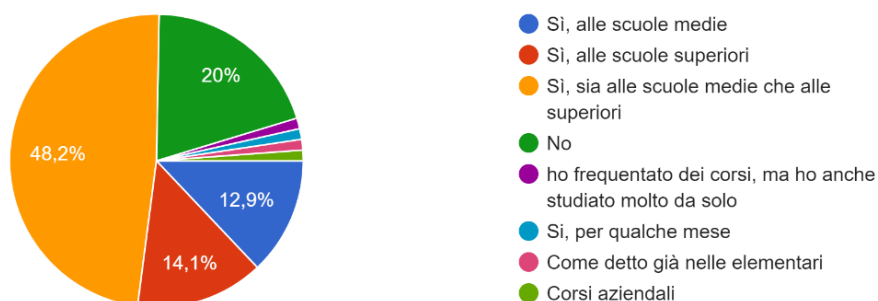
85 risposte



Graphique 7 : Le niveau de langue des apprenants. Question 8 du questionnaire (cf. annexe).

7. Prima di iniziare il percorso universitario, avevi già studiato francese?

85 risposte



Graphique 8 : L'expérience antérieure des apprenants dans l'apprentissage du français. Question 7 du questionnaire (cf. annexe).

Pour revenir au discours du niveau de langue, nous pouvons donc voir qu'un peu plus de la moitié de l'échantillon estime avoir un niveau intermédiaire, également appelé *niveau de survie*. Cela leur permet de faire face aux exigences communicatives de tous les jours, comme les peuvent démontrer les descripteurs du CECR (tableau 9).

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	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.
	B1	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.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant - par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. - et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Tableau 9 : Les descripteurs du CECR (Conseil de l'Europe).

### 3.3 L'outil d'investigation : le questionnaire

Le questionnaire, écrit en italien, se compose de 29 questions et il est divisé en deux parties : la première est plutôt centrée sur les généralités des répondants, tandis que la deuxième porte sur les caractéristiques de leur apprentissage informel. Plus spécifiquement, grâce aux réponses obtenues par les questions 1, 2, 3, 6, 7 et 8, (cf. annexe) les apprenants nous permettent de découvrir leur genre, leur âge, leur nationalité, leur année d'inscription, leurs expériences linguistiques antérieures à l'université et le niveau de langue qu'ils croient avoir. De plus, toujours par rapport à la première partie du questionnaire, les questions 4 et 5 nous conduisent à une première



réflexion sur la motivation de ces universitaires. La question 9 teste plutôt la conscience que les apprenants ont par rapport à leurs compétences linguistiques et enfin les questions 10 et 11 leur permettent de commencer à réfléchir sur l'apprentissage en dehors de classe.

Quant à la deuxième partie, une majeure attention est donnée :

- À l'importance et à la comparaison entre l'apprentissage formel et informel (questions 13, 14, 20, 22 et 24) ;
- Au rôle de la technologie au sein de l'éducation (question 27) ;
- Aux aspects du langage que les apprenants considèrent comme les plus importants (question 12) ;
- Au rôle des enseignants dans et hors de la classe (questions 21 et 25) ;
- Aux activités et aux outils utilisés par l'échantillon dans l'apprentissage (questions 15, 16, 17, 18, 26, 28 et 29) et aux compétences que ces activités développent le plus (questions 19, 22 et 23).

En tous cas, il s'agit d'un questionnaire de rapide compilation – presque une quinzaine de minutes –, où les questions présentent plusieurs typologies de réponse : à choix multiples ; questions ouvertes à réponse courte ou longue ; questions où les participants répondent par le biais de l'échelle de Likert et enfin des tableaux où ils expriment leurs préférences en ordre croissant. Quant à la dernière typologie de réponse mentionnée, nous verrons plus tard qu'il y a la possibilité que plusieurs participants ne l'aient pas bien comprise. Cela expliquerait pourquoi nous avons obtenu des données contradictoires concomitamment à celle-ci (cf. questions 19 et 23).

De cette façon, nous avons bien compris en quoi consiste notre recherche et comment elle est structurée. Nous pouvons donc passer à l'analyse et à l'interprétation de ses données (chapitre 4).

## Chapitre 4 : Analyse, discussion et interprétation des résultats

Etant donné que notre étude tourne autour de l'apprentissage informel, nous avons tout d'abord fourni une définition de ce terme aux répondants, de façon à recevoir des réponses plus précises et à leur donner une vision plus claire du phénomène d'intérêt. Après l'avoir défini comme l'ensemble des connaissances apprises de façon non structurée et non intentionnelle en dehors des institutions éducatives officielles (cf. annexe), nous avons demandé aux participants de réfléchir dans quelle mesure ils en font usage.

Grâce à leurs réponses, nous chercherons à répondre aux demandes de recherche que nous nous sommes posées, même si la présence de contradictions et de points de vue différents a parfois fourni des données inattendues, aussi bien que rendu la généralisation plus complexe.

*QR1 : Quelle importance les étudiants universitaires qui fréquentent des cours de langue française donnent-ils à l'apprentissage informel ?*

Nous avons précédemment vu que l'intention du CEDEFOP est de donner plus de visibilité et de valeur à l'apprentissage informel, mais qu'il y a encore beaucoup de travail à faire dans ce domaine (paragraphe 1.3). En effet, comme nous l'avions correctement supposé, cela peut être confirmé même de notre échantillon, où seulement 51,8% des participants considèrent la langue française comme partie intégrante de leur quotidien (question 10 du questionnaire). Ainsi, nous voyons que presque la moitié des apprenants continuent d'avoir une vision plutôt traditionnelle de l'apprentissage linguistique, isolé au moment de l'apprentissage en classe. Plus spécifiquement, 37 personnes ont affirmé ne pas utiliser la langue française dans la vie de tous les jours, si ce n'est qu'à l'université ou pour des fins d'étude (question 11). Cette réponse a été celle qui a obtenu le plus grand nombre d'adhésions et cela nous fait

penser que nos participants ne donnent pas une grande importance à l'apprentissage informel, au moins d'un point de vue pratique.

L'une des causes d'une utilisation de la langue en autonomie pas assez diffusée peut-être le niveau de langue débutant de certains des participants, comme il a été explicitement confirmé par l'un d'entre eux : « *maintenant je ne l'utilise pas, parce que j'ai un niveau de langue trop bas* » (question 11). Il s'agit d'une réponse liée aux compétences linguistiques limitées qui va quand même de pair avec un niveau de motivation et de passion insuffisant. L'ensemble de ces aspects comportent tendanciellement un désengagement envers la recherche de situations et d'activités supplémentaires où pouvoir utiliser et maîtriser la langue et ce phénomène nous fait penser encore une fois que l'apprentissage informel nécessite d'être plus stimulé et que nos participants ne lui donnent pas une grande importance.

Mais en réalité, quant à la motivation, celle de nos répondants semble être très haute. En fait, 90% d'entre eux disent apprendre la langue française par passion et pour le plaisir qu'elle procure (question 4). Il s'agit d'un taux de pourcentage vraiment significatif qui fait référence à la motivation intrinsèque dont nous avons précédemment parlé (sous-paragraphe 1.4.1), c'est-à-dire ce genre de motivation qui joue un rôle fondamental en ce qui concerne la détermination et l'engagement personnel. De plus, même les raisons professionnelles (35,3%) et l'affinité avec la langue (24,7%) contribuent de manière importante à l'apprentissage.

Ainsi, comme le peut démontrer la réponse presque unanime à la question 5, le haut niveau de motivation rend les apprenants plus sûrs du choix universitaire qu'ils ont fait. Ici, 91,8% des répondants ont dit qu'ils auraient choisi à nouveau l'étude de la langue française s'ils avaient eu la possibilité de remonter dans le temps. De cette façon, l'apprentissage représente un choix personnel et non une imposition externe et, par conséquent, il rend les apprenants plus enclins à s'engager non seulement à l'intérieur du cadre universitaire, mais aussi en dehors de celui-ci.

En fait, si nous considérons les réponses à la question 14, ce sont l'approche inductive et l'apprentissage incident basé sur les contextes authentiques de vie réelle à être

considérés comme ceux qui rendent l'apprentissage linguistique globale plus productif et efficace. Dans ce cas, uniquement 12,9% des participants ont exprimé leur préférence pour l'apprentissage centré sur l'étude intentionnelle dans le contexte académique. Voilà qu'en réalité d'un point de vue théorique la perception de l'apprentissage informel est tout à fait différente, comme le peut aussi démontrer la réponse presque unanime à la question 13 : 67 personnes sont unanimes sur la nécessité de l'instruction scolaire mais s'accordent pour dire qu'elle n'est pas suffisante, 15 étudiants se sont prononcés ni pour ni contre à cette affirmation et seul 3 d'entre eux ont exprimé leur désaccord. En règle générale, nous pouvons donc dire qu'il s'agit d'un type d'apprentissage apprécié, riche de points forts à ne pas sous-estimer. À ce propos, qu'une seule personne ne reconnaît pas l'influence positive de l'apprentissage informel en ce qui concerne la compétence et la connaissance linguistique (question 24). Les autres pensent non seulement qu'il encourage leur motivation (62,4%), leur autonomie d'apprentissage (47,1%), leur implication et participation (38,8%), mais aussi qu'il tient davantage compte de leurs intérêts (30,6%).

Quant à la susmentionnée compétence et connaissance linguistique, les réponses à la question 19 nous offrent des résultats en partie contradictoires avec le reste des données recueillies. Plus précisément, elles nous font comprendre que la grammaire semble être l'aspect linguistique plus développé grâce à l'utilisation des activités qui constituent l'apprentissage informel. À suivre, nous trouvons la pragmatique, la fluidité communicative, la capacité de lecture, l'enrichissement lexical et la prononciation. Il n'y a pas de grandes divergences entre les différents aspects analysés, mais le fait de trouver l'enrichissement lexical en bas de la liste est tout à fait en opposition avec beaucoup d'autres réponses, où les participants ont loué ces activités et ces outils exactement pour la quantité de lexique en plus qu'ils leur fournissent.

À ce propos, la question 22 aborde précisément cette thématique et elle nous démontre que 60% des répondants pensent que leur connaissance lexicale se développe surtout en dehors du contexte scolaire. De plus, grâce à la question suivante nous voyons que les jeux-vidéos et la musique représentent les outils qui aident le plus à augmenter la

connaissance lexicale des apprenants, mais même ici nous devons faire face à une contradiction, car nous verrons plus tard qu'en réalité les jeux-vidéos sont les activités le moins utilisées. Dans ce cas, il serait nécessaire de comprendre s'il s'agit d'une mauvaise interprétation de la typologie de la question, qui par conséquent a comporté une distorsion des chiffres.

Enfin, pour avoir une idée plus complète de ce que les apprenants pensent par rapport à l'apprentissage informel, même les réponses données à la question 28 peuvent être utiles. À cette occasion, les répondants ont dit si les activités supplémentaires exercées subissent des changements à la suite de leur développement du niveau de langue. Voilà que les concepts de l'augmentation de la motivation et de l'intérêt vont de pair avec une majeure rapidité dans l'apprentissage, une efficacité plus solide et beaucoup plus de satisfaction personnelle, qui modifient les habitudes des apprenants. De cette façon, grâce au niveau supérieur d'autonomie, ils sont plus prédisposés à s'impliquer et à augmenter le niveau de difficulté des activités.

Ainsi, pour donner une réponse à notre première demande de recherche, nous pouvons dire que nous sommes confrontés à une fracture : d'un point de vue théorique, les apprenants sont très motivés et conscients de la grande importance de l'apprentissage informel, mais en ce qui concerne l'aspect pratique, nous sommes bien loin de la possibilité de définir l'apprentissage informel une pratique courante et répandue.

*QR2 : De quelle manière l'apprentissage informel s'intègre-t-il avec leur étude de la langue ?*

Malgré le faible pourcentage de ceux qui font un usage assidu d'activités supplémentaires en langue étrangère, notre recherche nous pousse à réfléchir en quelle mesure l'apprentissage informel s'intègre avec l'apprentissage formel.

Dans le deuxième chapitre de ce mémoire, nous avons illustré les principaux outils utilisés par les étudiants qui ont à faire avec l'apprentissage informel. Ce faisant, nous avons surtout parlé de l'introduction de la technologie en tant que facteur prédominant

dans la pédagogie d'aujourd'hui. Ce concept représente un facteur dont même nos participants en sont conscients. En fait, qu'une seule personne s'est prononcée contraire au fait que l'introduction de la technologie rend l'apprentissage plus efficace (question 27). Au contraire, les autres pensent qu'elle est importante dans les contextes informels aussi bien que dans les contextes formels (89,4%).

Nous voyons donc que d'un point de vue pratique il y a une correspondance entre ce que la littérature affirme et ce que notre échantillon nous démontre, où regarder des films et des séries télévisées, aussi bien qu'écouter de la musique semblent être les activités les plus appréciées. À ce propos, les données provenant de la question 15 nous permettent d'avoir une idée plus claire et détaillée des activités pratiquées de façon spontanée et de mieux comprendre en quoi consiste leur apprentissage informel de la langue française.

Si nous observons la compilation du tableau des fréquences (tableau 10), nous voyons que les réseaux sociaux sont la catégorie qui a obtenu le plus de résultats en ce qui concerne l'usage quotidien, étant donné que 32 participants affirment les utiliser tous les jours. Cette donnée ne devrait pas nous surprendre si nous pensons au rôle que les réseaux sociaux jouent dans notre société, où ils sont partie prenante de l'aspect social de la communauté.

Déjà Pikhart et Botezat (2021) avaient souligné l'attractivité et la simplicité de ces outils, qui permettent de mettre en œuvre plusieurs compétences liées non seulement à l'aspect perceptif, mais aussi à l'aspect productif. Grâce à cela, les apprenants ont la possibilité de renforcer des habiletés qui sont moins faciles à développer dans les contextes officiels, à cause du manque de ressources ou de temps nécessaire. Un exemple à citer peut-être la production écrite, qui est considérée par nos répondants comme l'aspect linguistique le plus lacunaire (question 9). À ce propos, il est intéressant de remarquer que même l'étude de Mehmet (2019) avait révélé l'écriture comme la compétence langagière la plus problématique à développer. Cela veut dire que nous sommes confrontés à une similitude supplémentaire avec ce que la littérature affirme.

De plus, un autre aspect que nos universitaires semblent beaucoup apprécier est la possibilité de s'interfacer avec des registres de langue différents par rapport à ceux qu'ils sont habitués à apprendre à l'école. De cette façon, ils familiarisent avec un vocabulaire plus proche d'eux, de leurs intérêts et de leurs besoins et ils élargissent leurs connaissances linguistiques sans même s'en rendre compte (*rule of forgetting* de Krashen).

Mais les réseaux sociaux ne sont pas les seuls outils appréciés par nos universitaires, puisque même la musique a obtenu des résultats remarquables. En fait, il n'y a que 3 répondants qui n'écoutent jamais de chansons françaises, alors que 59 d'entre eux déclarent en faire usage toutes les semaines.

Tout compte fait, si nous considérons l'utilisation hebdomadaire, c'est la musique qui prime, avec dix points d'écart par rapport aux réseaux sociaux et dix-huit par rapport aux conversations avec des locuteurs natifs.

Ces dernières jouent un rôle très important en ce qui concerne l'autre point faible de nos participants, c'est-à-dire l'interaction orale (question 9). Parmi les réponses recueillies, il y en a quelques-unes qui soulignent l'importance de recevoir immédiatement un feedback par le locuteur, spécialement s'il s'agit d'un locuteur natif qui peut non seulement leur donner la correction instantanée de l'erreur commise, mais aussi des explications supplémentaires et des conseils sur mesure.

En poursuivant le classement, à la quatrième place nous trouvons la lecture. Cela nous fait comprendre que malgré l'introduction massive de la technologie, la lecture reste quand même un élément qui a du mal à diminuer son impact. Au contraire, la technologie diversifie les activités en mélangeant le nouveau avec la tradition et cela est bien apprécié par les apprenants, qui lisent non seulement des livres papier ou numériques, mais surtout des articles en ligne inhérents à des sujets de leur intérêt (question 15).

À ce stade, si nous passons aux dernières pièces, nous voyons que l'introduction de la technologie a toutefois des limitations. La donnée qui nous fait réfléchir le plus par rapport à cela est la question 26, où nous voyons que malgré tout, les manuels restent

les outils que les apprenants préfèrent pour apprendre les langues étrangères (44,7%). À suivre, nous trouvons les téléphones portables (32,9%) et les plateformes numériques (20%). Quant aux autres outils, nous voyons que les applications mobiles et les jeux-vidéos sont ceux que notre échantillon n'utilise pas du tout. À ce propos, quant aux premières, la seule qui est mentionnée – par ailleurs avec un pourcentage vraiment infime – est *Duolingo*, tandis qu'en ce qui concerne les jeux-vidéos, ils représentent l'activité qui a obtenu dans l'absolu le moins de score. Dans ce cas, notre échantillon s'écarte de ce que nous avons lu dans la littérature, où les applications mobiles semblent être plutôt appréciées par les apprenants (Nami, 2020), aussi bien que les jeux-vidéos, même si avec un pourcentage non extrêmement élevé (Cinganotto, 2019). Les raisons qui pourraient motiver ces différences avec la littérature scientifique peuvent être l'âge des apprenants, leur niveau de langue ou tout simplement leur personnalité.

Au-delà des applications mobiles et des jeux-vidéos, même des activités traditionnelles qui n'ont rien à voir avec la technologie ont recueilli peu d'adhésions, comme le fait de tenir un journal, d'avoir des correspondants, de participer à des communautés d'apprenants, de visiter des musées ou des expositions et de participer à des séminaires qui traitent de la langue, de la culture ou de la littérature française. Quant à ces dernières activités mentionnées, nous devons admettre que les résultats nous ont en partie étonnés. En fait, étant donné que les participants étaient des étudiants universitaires, l'intérêt à participer à des activités culturelles était évident, selon notre point de vue. Toutefois, nos attentes n'ont pas été comblées.

Enfin, les activités qui se trouvent au milieu sont les films, les séries télévisées, les vidéos et les podcasts. À certains égards, cette donnée nous étonne, car si nous analysons les autres réponses, ce sont juste ces activités qui sont considérées comme les plus efficaces (question 16), les plus amusantes (question 17) ou tout simplement comme les activités que les apprenants recommanderaient le plus à leurs collègues (question 29). Ce dernier aspect a été confirmé même par Suter et ses collègues (2018), quand ils ont démontré que les films et les séries télévisées sont les activités audiovisuelles les plus populaires.



Pour conclure, une synthèse de ce que nous venons de dire est représentée par le tableau 10, qui nous permet d’avoir une idée plus schématique par rapport à comment l’apprentissage informel de nos participants s’intègre avec leur étude traditionnelle de la langue.

	Tous les jours	2/3 fois par semaine	1 fois par semaine	1 fois par quinzaine	1 fois par mois	Rarement	Jamais
Musique	26	22	11	6	6	11	3
Films	3	7	12	12	10	27	14
Séries télévisées	5	9	9	10	8	25	19
Tutoriels ou vidéos	11	16	9	14	6	20	9
Lectures	10	11	17	13	8	17	9
Podcasts	7	6	6	7	3	23	33
Chatter	2	14	7	5	3	22	32
Conversations avec des locuteurs natifs	8	22	11	5	2	17	20
Musées et expositions	1	1	5	3	13	37	25
Séminaires sur la langue et la culture française	1	1	3	4	9	32	35
Articles en ligne pour plaisir personnel	9	8	15	5	12	22	14
Correspondants	0	4	4	1	4	21	51
Applications mobiles	6	5	3	7	7	26	31
Jeux-vidéos	1	4	0	2	2	19	57
Réseaux sociaux	32	10	7	5	9	12	10
Communautés d'apprenants	2	3	2	2	2	20	54
Journal	3	4	2	1	0	15	60

Tableau 10 : Les fréquences d’utilisation des activités supplémentaires (ces données ont été recueillies par les résultats de la question 15 du questionnaire).

Nous voyons donc que l’apprentissage informel est vaste et varié et que chacun d’entre nous a ses préférences et ses habitudes qui lui permettent de personnaliser son apprentissage et de le rendre plus autonome.

À propos de l’autonomie, il est aussi intéressant d'observer les réponses données à la question 18, où les répondants ont indiqué la présence éventuelle d’outils supplémentaires non encore cités dans les listes fournies par nous-mêmes. Par exemple, nous avons correctement mis l’accent sur les jeux, mais au lieu des jeux-vidéos, il aurait été plus approprié se focaliser même sur les jeux traditionnels, comme les jeux de cartes ou les jeux de société. En outre, un autre élément souligné par certains étudiants a été l’importance des faits divers et des nouvelles essentiellement par le biais des plateformes en ligne comme *TV5 Monde*, qui représente l’un des outils conseillés par les professeurs.

À ce propos, nous pouvons donc passer à la troisième demande de recherche, qui traite précisément cette thématique.

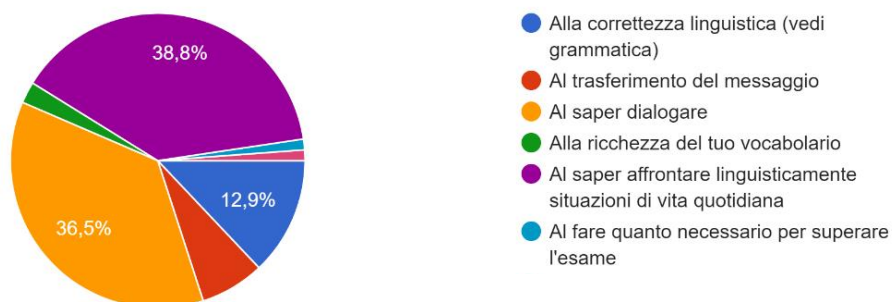
*QR3 : Les professeurs conseillent-ils des activités finalisées à l'apprentissage des langues en dehors de classe ?*

Nous avons demandé à nos participants d'indiquer ce qui représente pour eux l'aspect le plus important dans l'apprentissage linguistique (question 12) et les réponses obtenues nous ont démontré que c'est la communication à prendre l'avantage. Grâce au graphique 9, nous pouvons voir que les pourcentages les plus élevés ont été destinés à la capacité de savoir faire face aux situations du quotidien d'un point de vue linguistique (38,8%) et à la capacité de savoir dialoguer (36,5%).

C'est donc précisément sur ces aspects-là que les enseignants devraient se concentrer de façon à donner aux étudiants les moyens nécessaires dont ils pourraient avoir besoin.

12. A cosa dai più importanza nell'apprendimento linguistico?

85 risposte



Graphique 9 : L'aspect le plus important dans l'apprentissage linguistique. Question 12 du questionnaire (cf. annexe).

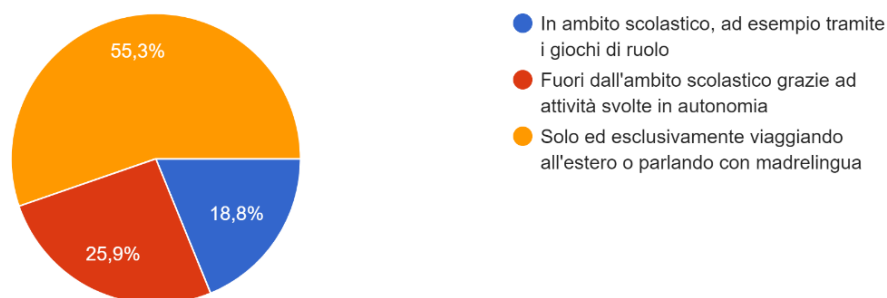
À ce propos, nous avons cherché à comprendre si la compétence communicative est suffisamment développée et pratiquée dans le contexte académique et la réponse que nous pouvons fournir est dans l'ensemble négative. En fait, même s'il y a des activités et des propositions de la part des enseignants (question 25), il semble que la grammaire reste l'aspect le plus privilégié, surtout à un niveau linguistique basilaire (question 21). Plus spécifiquement, seul 22 personnes croient que pendant les cours les enseignants donnent une attention appropriée au développement de la compétence

communicative, tandis que 43 d'entre elles pensent que l'accent est mis surtout sur l'aspect grammatical et que l'importance réservée à la communication n'est pas adéquate. Le nombre trop élevé d'étudiants présents aux cours est l'une des causes supposées, aussi bien que l'inadéquation des situations communicatives, qui ne sont pas considérées suffisamment utiles et véridiques.

Malgré cela, 11 répondants croient que les enseignants donnent la même importance à tous les deux aspects d'une façon exhaustive, mais il s'agit quand même d'un pourcentage trop bas. Ce fait est confirmé même par le graphique 10 (question 20), où nous voyons que l'environnement scolaire est considéré comme le lieu où la compétence communicative est développée le moins de tous. À cet égard, ce sont les voyages à l'étranger et les conversations avec les locuteurs natifs qui se placent à la première place, dépassant de loin même les activités exercées en autonomie en dehors du cadre universitaire.

20. In quale circostanza ti senti di sviluppare e mettere maggiormente in pratica la competenza comunicativa?

85 risposte



Graphique 10 : La mise en pratique de la compétence communicative. Question 20 du questionnaire (cf. annexe).

Pour revenir maintenant au rôle des enseignants et à leurs propositions, nous devons analyser de plus près les réponses à la question 25.

Si nous excluons les 6 personnes qui n'ont pas fourni une réponse à cette énigme et les 7 personnes qui ont dit que les professeurs ne conseillent pas des activités pour

l'auto-apprentissage linguistique en dehors du cadre universitaire, les autres ont exprimé plusieurs outils à considérer. Ce sont la lecture et le visionnage de films et de séries télévisées qui semblent être les activités plus acclamées, suivies par l'écoute de podcasts et de chansons. À suivre, même le visionnage de vidéos mérite d'être mentionné, surtout sur des plateformes facilement accessibles à la typologie de notre échantillon, telles que Instagram ou YouTube.

Jusqu'ici il n'y a pas de surprises, puisque Rybalka et Herasymenko (2022) avaient déjà remarqué le rôle important des films et des séries télévisées, tandis que Botturi et ses collègues (2015) l'avaient fait par rapport aux vidéos. Quant aux chansons, les enseignants les conseillent en tant qu'outils pour l'auto-apprentissage, mais nous n'avons pas eu l'occasion de tester leur utilisation effective en classe. De cette façon, nous ne pouvons pas confronter nos résultats avec ceux de Degrave (2019).

Si nous poursuivons l'analyse des réponses de nos participants, nous voyons que l'un d'entre eux a aussi mentionné *Karambolage*, qui n'est autre qu'une émission de télévision franco-allemande de la durée d'une dizaine de minutes dédiée à la culture française et allemande. Il s'agit d'une émission hebdomadaire composée par plus de cinq-cents épisodes qui abordent des thématiques linguistiques, aussi bien que les traditions et les habitudes de ces deux pays. De cette façon, la langue et la culture se mélangent l'une avec l'autre et le résultat ne peut qu'être un atout pour l'apprentissage.

À l'instar de ce que nous venons de dire, même les sites d'informations peuvent se révéler efficaces. Les professeurs en conseillent plusieurs, comme *France 24*, *TV5 Monde* ou *Brut*.

Quant à *France 24*, c'est l'une des chaînes mondiales d'information les plus populaires avec des centaines de millions de téléspectateurs hebdomadaires. Le but est de proposer une approche française du monde non seulement par le biais de la télévision, mais aussi grâce aux réseaux sociaux, où *France 24* possède des millions d'abonnés. Lancée en 2006, cette chaîne d'information offre l'opportunité d'accéder à un large éventail de reportages, de débats, de journaux d'information et de magazines pour

découvrir la diversité des cultures qui nous entourent. De cette façon, cet outil nous permet de développer plusieurs compétences, à commencer par la compréhension orale.

De la même manière, même *TV5 Monde* s'occupe de promouvoir la culture francophone et la langue française à grande échelle depuis 1985. Cela veut dire que grâce à cette chaîne d'information, les apprenants peuvent également apprendre les aspects culturels qui vont au-delà de l'Hexagone, puisqu'elle est l'opérateur officiel de l'Organisation Internationale de la Francophonie. Son but est donc de mettre la culture au service de tous, afin de développer l'expression langagière écrite et orale, aussi bien que de lutter contre l'exclusion et la déscolarisation.

Enfin, quant à *Brut*, il s'agit d'un site d'actualité – autrement dit média en ligne – plutôt récent (2016) destiné principalement aux jeunes. Pour cette raison, grâce à l'existence de sa propre application mobile et de son site Internet, il est diffusé surtout sur les réseaux sociaux et sous format vidéo, qui comptent jusqu'à un milliard de vues.

Nous voyons donc que les chaînes télévisées font partie des outils à garder à l'esprit et cela représente un aspect que nous n'avons pas du tout pris en considération.

De plus, un autre outil recommandé par les enseignants sont les émissions radio. À cet égard, des professeurs ont conseillé RFI (Radio France Internationale), qui est une radio française d'actualité qui a plus de cinquante millions d'auditeurs chaque semaine. Fondée en 1975, elle-même aborde tous les jours des thématiques inhérentes à l'économie, la politique, la science ou tout simplement la culture de la francophonie.

Pour conclure, même si dans un pourcentage inférieur, nous voyons que d'autres activités ont été mentionnées, comme l'utilisation d'applications mobiles, l'interaction avec des locuteurs natifs, la participation à des séminaires – par exemple ceux organisés à l'occasion de la journée mondiale de la francophonie – ou le fait d'avoir un blog.

Si nous analysons tous les éléments mentionnés, nous nous rendons compte qu'il manque quelque chose : les jeux. Cela représente un autre point en commun avec la littérature de référence, puisque nous avons déjà vu que la gamification est

tendancielle peu utilisée non seulement dans l'apprentissage officiel italien (Cinganotto, 2019), mais aussi étranger (Schmoll, 2016).

En règle générale, nous pouvons donc terminer cette discussion en affirmant que nos hypothèses n'étaient pas totalement correctes, puisque ce n'est pas toujours vrai que les enseignants conseillent des activités destinées à l'apprentissage des langues en dehors de classe. Toutefois, ceux qui sont attentifs à l'apprentissage informel prodiguent des conseils qui enrichissent le bagage culturel et linguistique de leurs apprenants. Il s'agit de propositions liées pour la plupart à l'actualité et au divertissement, de façon à concilier l'âge moyen des apprenants avec leurs intérêts, ce qu'ils aiment le plus et les connaissances du monde dont ils pourraient avoir besoin pour faire face à ce qui les entoure.

De cette façon, nous avons répondu aux demandes de recherche de notre étude et nous avons vu qu'il y a beaucoup de similitudes avec la littérature à notre disposition.

Il faut quand même souligner que les données fournies de cette étude regardent un échantillon de petite taille et qu'il n'est donc pas possible de généraliser les résultats à grande échelle. Une enquête plus approfondie serait nécessaire pour arriver à des conclusions plus significatives.

## Conclusions

Dans cette dissertation, nous avons abordé la thématique de l'apprentissage informel, autrement dit l'apprentissage en dehors de classe.

Plus précisément, nous avons mené une étude sur un échantillon de 85 étudiants universitaires qui suivent des cours de langue française dans le but de comprendre l'importance qu'ils donnent à ce type d'apprentissage (QR1), comment ils l'intègrent avec l'étude traditionnelle de la langue (QR2) et le rôle joué par les professeurs en vue de le promouvoir et d'encourager son utilisation (QR3).

Les principales données de cette recherche nous ont démontré que malgré les ressources dont la société moderne dispose, l'apprentissage hors de la classe continue à ne pas être adéquatement pris en charge et que la contribution des enseignants n'est pas suffisante. Malgré cela, la conscience des étudiants et des professeurs quant à son importance est remarquable, puisque ses points forts sont nombreux. Voilà qu'il conviendrait de lui donner beaucoup plus de considération et de valorisation, surtout au niveau pratique.

Son astuce principale consiste à joindre l'utile à l'agréable, de façon à permettre aux apprenants d'apprendre sans en être conscients. De cette façon, l'attention ne porte plus uniquement sur l'apprentissage formel de la grammaire, mais plutôt sur l'approche communicative, dont le but est de réfléchir sur la langue, de fournir les outils nécessaires pour la communication et de connaître les traits culturels et sociaux de la langue cible. Ainsi, nous nous rendons compte qu'il s'agit d'un niveau de connaissance différent, qui devient par la suite plus complet et plus stratifié.

Sans doute, la technologie a apporté son aide remarquable au sein de l'instruction et de la didactique et cela a rendu l'apprentissage plus accessible et plus riche. Ce faisant, maintenant les apprenants ont un éventail de pratiques langagières plus vaste, qui les rendent plus indépendants et autonomes, surtout s'ils ont une forte motivation qui les

orienté et surtout dans le domaine universitaire, où ce sont principalement les apprenants qui gèrent leur processus d'apprentissage et pas les enseignants.

Au-delà des mesures politiques et législatives que les institutions sont en train d'adopter afin de donner plus d'importance à ce type d'apprentissage et de rendre la situation plus homogène au niveau européen, le chemin à parcourir est encore plutôt long, même si nous devons admettre que des améliorations ont été apportées.

Dans l'attente de voir comment la situation évoluera et si les mesures mises en œuvre porteront les fruits espérés, nous pouvons dire que nos hypothèses ont été confirmées. En fait, comme avancé précédemment, nos données ont démontré une conscience globale du rôle joué par l'apprentissage informel, qui va pallier l'instruction scolaire qui manque de ressources ou de matériel approprié.

Cela veut dire que les étudiants – ainsi que les enseignants – le considèrent comme un outil qui augmente l'autonomie dans l'apprentissage, la connaissance linguistique et la motivation. Toutefois, d'un point de vue pratique, l'importance accordée reste faible et cela ne permet pas de tirer le grand bénéfice de la vaste gamme des éléments qui le constituent.

Grâce à la littérature scientifique et aux données obtenues de notre échantillon, nous voyons que ce sont surtout les films, les séries télévisées, les lectures et la musique qui s'occupent de renforcer la compétence communicative et l'accroissement du lexique.

Quant à la compétence communicative, elle semble être un aspect que le contexte académicien ne développe pas suffisamment. De cette façon, l'aide des activités supplémentaires pourrait être vraiment remarquable, puisque ce sont les étudiants mêmes qui affirment vouloir avoir la possibilité de communiquer plus en classe.

Pour remédier à ce manque, même les conversations avec des locuteurs natifs ou les voyages à l'étranger semblent être très appréciés, mais il s'agit certainement d'une solution qui n'est pas toujours accessible.

En outre, d'un côté nous avons vu le rôle d'importance joué par les vidéos et les réseaux sociaux, de l'autre le peu d'importance destinée aux applications mobiles et aux jeux-vidéos. À ce propos, nous avons observé des différences avec les études déjà



présentes dans la littérature, qui peuvent être causées par l'âge de nos participants, par leur maturité et par leur niveau de langue.

Toutes ces informations pourraient aider les enseignants à prodiguer de bons conseils et à mieux adapter leur méthodologie d'enseignement, qui présente par la force des choses des lacunes. De cette façon, ils suivraient ce que les approches pédagogiques modernes nous enseignent, où ce sont les apprenants et leurs nécessités à devoir être mis en valeur.

En conclusion, après avoir vu les aspects positifs que l'apprentissage informel comporte, l'objectif futur est d'encourager toujours plus la diffusion de ce type d'apprentissage et des activités qui le composent. Un bon point de départ pourrait être la sensibilisation de ses points forts, afin de mettre au courant les apprenants de cette ressource supplémentaire qui peut les aider. Mais en réalité, la chose la plus importante serait de leur fournir les informations nécessaires et les conseils les plus appropriés pour qu'ils puissent utiliser ces outils de la meilleure façon. Ainsi, il ne s'agirait pas seulement de les mettre au courant de l'existence de ces outils, mais plutôt d'une vraie action de formation de la part des institutions éducatives pour que les apprenants soient capables d'utiliser de manière raisonnée les nombreuses possibilités que l'apprentissage informel puisse leur donner. De cette façon, le domaine de l'apprentissage informel serait d'autant plus exploré et son potentiel enfin reconnu.

## Bibliographie

Aguilar, M. C. et al. (2014). L'alphabétisation numérique et la participation familiale à l'école. *Revue internationale de l'éducation familiale* n. 35, pp. 55 - 74.

Ahrabi, M. (2016). Using Authentic TV Series as EFL Supplementary Material: An Action Research Study. *The Iranian EFL Journal* n. 12(1), pp. 25 - 45.

Ajisoko, P. (2020). The Use of Duolingo Apps to Improve English Vocabulary Learning. *iJET* n. 15(7), pp. 149 - 155.

Alì, A. (2014). Mimesi e apprendimento virtuale. *Bollettino Itals Anno 12* n. 54. Supplemento rivista EL.LE, pp. 60 - 71.

Aljerbi, N. (2015). Facebook : un espace numérique pour un apprentissage informel du FLE en Libye. *Frantice.net* n. 10, pp. 5 - 17.

Balboni, P. E. (1999). *Dizionario di glottodidattica*.

Balboni, P. E. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*.

Balboni, P. E. (2018). *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*.

Benson, P., Reinders, H. (2011). *Beyond the Language Classroom*.

Bidarmaghz, R., Deias, D. (2022). Apprendre une langue avec un smartphone : approche méthodologique de l'application Duolingo. *Les discours numériques : enjeux linguistiques et communicationnels, perspectives didactiques*.

Botturi, L. et al. (2015). *How do Teachers use Video at School? New Impulse from Digital video and Open Educational Resources.*

Brown, H.D., Lee, H. (2015). *Teaching by Principles: An interactive approach to Language Pedagogy.*

Cacchione, A. (2020). Tra rivoluzione mancata e ritorno al passato: l'innovazione tecnologica come imprevedibile change driver della didattica delle lingue. pp. 337 - 345.

Cambi, F. (2010). *Manuale di storia della Pedagogia.*

Caon, F. (2011). *L'italiano parla Mogol: imparare l'italiano attraverso i testi delle sue canzoni.*

Caon, F. (2022). *Edulinguistica ludica, facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicità.*

Cardona, M. (2009). Musica e apprendimento linguistico. Spunti di ricerca e riflessioni glottodidattiche. *SELM – Scuola e Lingue Moderne* n. 6/7, pp. 6 - 10.

Cedefop, European Commission, ICF. (2019). European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Synthesis report.

CEDEFOP. (2008). Validation of non-formal and informal learning in Europe. A snapshot 2007.

CEDEFOP. (2016). Lignes directrices européennes pour la validation des acquis non formels et informels. *CEDEFOP reference series* n. 104.

CEDEFOP. (2016). Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale. *CEDEFOP reference series* n. 104.

CEDEFOP. (2019). European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Synthesis report.

CEDEFOP. (2023). European guidelines for validating non-formal and informal learning. *CEDEFOP reference series* n. 124.

Celce-Mucia, M. (1991). *Teaching English as a second of foreign language* (2<sup>nd</sup> ed.).

Cinganotto, L. (2019). Gamification e mondi virtuali per l'apprendimento delle lingue. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete* n. 19(1), pp. 133 - 148.

Commission Européenne. (2018). Proposition de recommandation du conseil relative à une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues.

Conseil de l'Union Européenne. (2012). Recommandation du Conseil du 20 décembre 2012 relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel.

Cross, J. (2007). Informal Learning. Rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance. *Essential resources for training and HR professionals*.

Cucinotta, G. (2018). Strategie motivazionali: una risorsa per la classe di lingue. *Riflessioni metodologiche*.

Dashtestani, R. (2016). Moving bravely towards mobile learning: Iranian students' use of mobile devices for learning English as a foreign language. *Computer Assisted Language Learning* n. 29(4), pp. 815 - 832.

Davies, M. A. (2000). Learning ... The Beat Goes On. *Childhood Education* n. 76.

Degrave, P. (2019). Music in the Foreign Language Classroom: How and Why? *Journal of Language Teaching and Research* n. 10(3), pp. 412 - 420.

Deterding, S. et al. (2011). From game design elements to gamefulness: defining gamification. *Envisioning Future Media Environments*, pp. 9 - 15.

Dörnyei, Z. (2014). *Motivation in Second Language Learning*. pp. 518 - 531.

Engh, D. (2013). Why Use Music in English Language Learning? A Survey of the Literature. *English Language Teaching* n. 6(2), pp. 113 - 127.

Eren, O. (2012). Students' Attitudes towards Using Social Networking in Foreign Language Classes: A Facebook Example. *International Journal of Business and Social Science* n. 3(20), pp. 88 - 294.

Faggioli, M. (2010). *Tecnologie per la didattica*.

Ferreri, S. (2010). *Linguistica educativa e educazione linguistica: tra acquisizione e apprendimento*.

Franciosi, S. J., et al. (2016). The effect of a simple simulation game on long-term vocabulary retention. *CALICO Journal* n. 33, pp. 335 - 379.

Gicquel, P.Y., Lenne, D. (2013). Interactions contextualisées et contrôle pédagogique dans un environnement d'apprentissage ubiquitaire. *Conférence EIAH* n. 201.

Giunchi, P., Roccaforte, M. (2021). *La grammatica tra acquisizione e apprendimento. Un percorso tra acquisizione e apprendimento.*

Hanus, M. D., Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education* n. 80, pp. 152 - 161.

Harmer, J. (1982). What is communicative? *ELT Journal* n. 36(3).

Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching* (4<sup>th</sup> ed).

Hitosugi, C. I., et al. (2014). Digital game-based learning (DGBL) in the FL classroom: The impact of the UN's off-the-shelf videogame. *CALICO Journal* n. 31, pp. 19 - 39.

Hung, H.-T. et al., (2018). A scoping review of research on digital game-based language learning. *Computers & Education* n. 126, pp. 89 - 104.

Januszewski, A., Molenda, M. (2008). *Educational technology: a definition with commentary.*

Jiang, X. et al. (2020). Evaluating the reading and listening outcomes of beginning-level Duolingo courses. *Foreign Language Annals* n. 54, pp. 974 - 1002.

King, J. (2002). Using DVD feature films in the EFL classroom. *Computer Assisted Language Learning* n. 15, pp. 509 - 523.

Klimanova, L., Dembovskaya, S. (2013). L2 identity, discourse, and social networking in Russian. *Language Learning & Technology* n. 17(1), pp. 69 - 88.

Krashen, S. D. (1976). Formal and Informal Linguistic Environments in Language Acquisition and Language Learning. *TESOL Quarterly* n. 10(2), pp. 157 - 168.

Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*.

Laguardia, J.G., Ryan, R. M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie* n. 21(2), pp. 281 - 304.

Lan, Y-J. (2020). Immersion into virtual reality for language learning. *Psychology of Learning and Motivation* n. 72, pp. 1 - 26.

Latifi, M. et al. (2013). The Comprehension Hypothesis Today: an Interview with Stephen Krashen. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* n. 10(2).

Li, V. (2017). Social Media in English Language Teaching and Learning. *International Journal of Learning and Teaching* n. 3(2), pp. 148 - 153.

Loewen, S., et al. (2019). Mobile-assisted language learning: A Duolingo case study. *ReCALL* n. 31(3), pp. 293 - 311.

Loewen, S., et al. (2020). The effectiveness of app-based language instruction for developing receptive linguistic knowledge and oral communicative ability. *Foreign Language Annals* n.53, pp. 209 - 233.

Lombardi, I. (2013). *GAME [NOT] OVER. I videogiochi come strumento per la glottodidattica ludica*.

Lombardi, I. (2019). *Motivazione, gioco, lingua. Elementi ludici tra glottodidattica e psicolinguistica*.

London, M. (2011). *The Oxford Handbook of Lifelong Learning*.

Martin, X. (2016). Apprentissage informel et réseaux sociaux : une expérimentation de Twitter en cours de FLE. *Synergies Turquie* n. 9, pp. 147 - 160.

Martí-Parreño, J. et al. (2016). Teachers' attitude towards and actual use of gamification. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* n. 228, pp. 682 - 688.

Medjahed, N., Taieb Benabbas, F. (2021). L'apprentissage du FLE par le biais de la gamification (cas des utilisateurs des applications mobiles Duolingo et Mosalingua). *Revue algérienne des lettres* n. 5(2), pp. 418 - 430.

Mehmet, U. (2019). The approach of learning a foreign language by watching TV series. *Academic Journals, Educational Research and Reviews* n. 14(17), pp. 608 - 617.

Moroz, A. (2013). App assisted language learning: How students perceive Japanese smartphone apps.

Munday, P. (2016). The Case For Using Duolingo As Part Of The Language Classroom Experience. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* n. 19(1), pp. 83 - 101.

Nami, F. (2020). Educational smartphone apps for language learning in higher education: Students' choices and perceptions. *Australasian Journal of Educational Technology* n. 36(4), pp. 82 - 95.



Ogata, H. et al. (2011). SCROLL: supporting to share and reuse ubiquitous learning log in the context of language learning. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning* n. 6(2), pp. 69 - 82.

Ogata, H. et al. (2022). *Ubiquitous Learning Support as Bridge between Classroom Lecture and e-Learning*. Proceedings of International Workshop on Mobile and Ubiquitous Learning Environments (MULE) in Conjunction with ICCE2006.

Papa, M. (2009). L'uso delle canzoni nella classe di lingua straniera. *Scuola e Lingue Moderne* n. 4-5, pp. 22 - 23.

Peterson, M. (2016). Virtual worlds and language learning: an analysis of research. *The Routledge handbook of language learning and technology*, pp. 308 - 320.

Pikhart, M., Botezat, O. (2021). The Impact of the Use of Social Media on Second Language Acquisition. *ELSEVIER* n. 192, pp. 1621 - 1628.

Pomarico, M. (2019). *Digital storytelling: cos'è, come utilizzarlo nella didattica, con quali strumenti si realizza*.

Quiñones, H. T. (2021). Uso della canzone nella classe di lingua e cultura per sviluppare la competenza socioculturale. *Italiano LinguaDue*, pp. 681 - 713.

Reber, A. S. (1993). *Implicit Learning and Tacit Knowledge: An Essay on the Cognitive Unconscious*.

Reinders, H., Lai, C., Sundqvist, P. (2022). *The Routledge handbook of language learning and teaching beyond the classroom*.

Rollet, S. (2022). Studiare la lingua italiana con Duolingo. *Italiano LinguaDue*, pp. 392 - 424.

Rybalka, N., Herasymenko, O. (2022). TV series as a modern didactic tool for foreign language teaching. *Порівняльно-педагогічні студії* n. 1(43), pp. 83 - 91.

Sánchez-Mena, A., Martí-Parreño, J. (2017). Drivers and barriers to adopting gamification: teachers' perspectives. *The Electronic Journal of e-Learning* n. 15(5), pp. 434 - 443.

Sandberg, J., et al. (2011). Mobile English learning: An evidence-based study with fifth graders. *Computers & Education* n. 57(1), pp. 1334 - 1347.

Schmoll, L. (2016). L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : Du traditionnel au numérique. *Sciences du jeu* n. 5.

Schugurensky, D. (2007). Vingt mille lieues sous les mers : les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie* n. 160.

Shams, S. (2014). Efficacy of Online Social Networks on Language Teaching: A Bangladeshi Perspective. *IAFOR Journal of Education* n. 2(2), pp. 117 - 147.

Socket, G. (2011). Les processus cognitifs de résolution de problèmes pour l'apprentissage des langues dans des environnements multimédias. Apprentissage informel et réseaux sociaux. *Les cahiers de l'Acedle. Les langues tout au long de la vie : Permanences et évolutions en didactique des langues*.

Suter, L. et al. (2018). *JAMES – Youth, Activities, Media - Swiss Survey*.

Tough, A. (1999). The Iceberg of Informal Adult Learning. *New Approaches for Life-long Learning Network*.

VanPatten, B., Smith, M. (2022) *Explicit and Implicit Learning in Second Language Acquisition*.

Vesselinov, R., Grego, J. (2012). *The Duolingo efficacy study*.

Wehner, A.K. et al. (2011). The effects of Second Life on the motivation of undergraduate students learning a foreign language. *Computer Assisted Language Learning* n. 24(3).

Winaldo, M. D., Oktaviani, L. (2022). Influence of video games on the acquisition of the English language. *Journal of English Language Teaching and Learning* n. 3(2), pp. 21 - 26.

Wolfe, D. E., Noguchi, L. K. (2009). The use of music with young children to improve sustained attention during a vigilance task in the presence of auditory distractions. *Journal of Music Therapy* n. 46(1), pp. 69 - 82.

Yang, H., Zapata-Rivera, D. (2010). Interlanguage pragmatics with a pedagogical agent: The request game. *Computer-Assisted Language Learning* n. 23, pp. 395 - 412.

Yoon, J. N. (2000). Music in the Classroom: Its Influence on Children's Brain Development, Academic Performance, and Practical Life Skills.

## Sitographie

CEDEFOP European Centre for the Development of Vocational Training.  
<https://www.cedefop.europa.eu/en>

Conseil de l'Europe, Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR).  
<https://www.coe.int>

Conseil de l'Europe. Les descripteurs du Cadre Européen Commun de Références pour les langues (CECR).  
<https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale>

Europass Unione europea. Convalida dell'apprendimento non formale e informale.  
<https://europa.eu/europass/it/validation-non-formal-and-informal-learning>

FranceTerme. Ministère de la culture. Liberté, égalité, fraternité. Date de consultation : 17.11.2023  
<https://www.culture.fr/franceterme/terme/INFO719>

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. La validation des acquis de l'expérience (VAE).  
<https://www.education.gouv.fr/la-validation-des-acquis-de-l-experience-vae-3077>

Our World in Data. Share of the population using the Internet. International Telecommunication Union.  
<https://ourworldindata.org/grapher/share-of-individuals-using-the-internet?tab=map>

## Annexe

### L'apprendimento informale della lingua francese secondo il punto di vista degli studenti universitari

Questionario rivolto a studenti e studentesse attualmente frequentanti corsi di lingua francese all'università e volto ad indagare le attività da loro praticate per sviluppare la propria conoscenza e competenza linguistica al di fuori del contesto accademico. Gli studenti sono pregati di fornire informazioni relative esclusivamente all'apprendimento della lingua FRANCESE.

*Il seguente questionario fa parte di un progetto di ricerca di tesi di laurea magistrale, ringrazio sin da ora tutti coloro che decideranno di compilarlo.*

1. Sesso
  - Uomo
  - Donna
  - Preferisco non specificarlo
2. Quanti anni hai? \_\_\_\_\_
3. Qual è la tua nazionalità? \_\_\_\_\_
4. Perché stai studiando francese?
  - Per passione/piacere
  - Per motivi lavorativi
  - Perché ritengo questa lingua più semplice
  - Per un legame affettivo con la lingua
  - Ero contrario/a allo studio di questa lingua
  - Altro: \_\_\_\_\_

5. Tornassi indietro, sceglieresti nuovamente lo studio di questa lingua a livello universitario?
- Sì
  - No
6. Quali lezioni di lingua francese stai attualmente frequentando?
- Primo anno laurea triennale
  - Secondo anno laurea triennale
  - Terzo anno laurea triennale
  - Primo anno laurea magistrale
  - Secondo anno laurea magistrale
7. Prima di iniziare il percorso universitario, avevi già studiato francese?
- Sì, alle scuole medie
  - Sì, alle scuole superiori
  - Sì, sia alle scuole medie che alle superiori
  - No
  - Altro: \_\_\_\_\_
8. Prendendo come riferimento i livelli del QCER, come definiresti il tuo livello complessivo nella lingua francese?
- Livello elementare/di contatto (A1)
  - Livello elementare/di sopravvivenza (A2)
  - Livello intermedio/soglia (B1)
  - Livello intermedio/di indipendenza (B2)
  - Livello avanzato (C1/C2)
9. Facendo riferimento alla lingua francese, c'è un aspetto linguistico in particolare in cui ti senti più carente?
- Puoi selezionare più di una risposta*
- Comprensione scritta
  - Comprensione orale
  - Produzione scritta

- Produzione orale
- Lettura
- Pronuncia
- Lessico
- Interazione orale
- Interazione scritta
- Altro: \_\_\_\_\_

10. Definiresti la lingua francese parte integrante della tua quotidianità?

- Sì
- No

11. Come usi il francese nella vita quotidiana? \_\_\_\_\_

### **Caratteristiche del tuo apprendimento informale**

Considerando l'apprendimento informale come "*l'insieme di conoscenze apprese in modo non strutturato e spesso non intenzionale*" e come "*l'apprendimento acquisito al di fuori degli organismi educativi ufficiali e non*", svolgi attività/utilizzi strumenti legati alla lingua francese che possano rientrare in questo tipo di apprendimento?

12. A cosa dai più importanza nell'apprendimento linguistico?

- Alla correttezza linguistica (vedi grammatica)
- Al trasferimento del messaggio
- Al saper dialogare
- Alla ricchezza del tuo vocabolario
- Al saper affrontare linguisticamente situazioni di vita quotidiana
- Al fare quanto necessario per superare l'esame
- Altro: \_\_\_\_\_

13. La letteratura afferma che l'istruzione scolastica sia necessaria ma non sufficiente, quanto ti trovi d'accordo con questa affermazione?

1      2      3      4      5

Per niente d'accordo                        Totalmente d'accordo

14. Più precisamente, quale dei due contesti ritieni più efficace e produttivo per l'apprendimento linguistico globale?

- L'apprendimento all'interno dell'ambiente accademico, basato sullo studio intenzionale
- L'apprendimento incidentale/induttivo in contesti autentici di vita reale e al di fuori del contesto accademico
- Non lo so

15. Se hai a che fare con l'apprendimento informale della lingua francese, esprimi con che frequenza svolgi questo tipo di attività in modo spontaneo.

*Indica la frequenza che più si avvicina a quella effettiva*

	Tutti i giorni o quasi	Due/tre volte a settimana	Una volta a settimana	Una volta ogni due settimane	Una volta al mese	Raramente	Mai
Ascoltare musica							
Guardare film							
Guardare serie TV							
Guardare tutorial/video su YouTube o piattaforme simili							
Leggere libri/giornali/riviste/fumetti							
Ascoltare podcast							



Chattare in lingua con gli amici							
Avere conversazioni con madrelingua e non (sia fisicamente che virtualmente)							
Visitare musei/mostre inerenti alla cultura francese							
Partecipare a incontri/seminari sulla lingua/cultura/letteratura francese							
Leggere articoli on-line per piacere personale							
Avere un amico di penna/ scambio di e-mail							
Usare app linguistiche (es: Duolingo, Babble,...)							
Giocare ai video-games							
Usare i social network (interagire usando il francese, seguire profili francesi,...)							
Partecipare a comunità online/fisiche di apprendenti							
Tenere un diario							

16. Nel caso in cui tu faccia uso di una di queste attività, riesci a indicare quale ritieni la più efficace? Perché? \_\_\_\_\_
17. Quali di queste attività preferisci non per una questione utilitaristica ma perché più divertenti e stimolanti? \_\_\_\_\_
18. Ci sono altri strumenti che utilizzi e che non sono stati citati? Se sì, quali?  
\_\_\_\_\_
19. Quale pensi sia l'aspetto linguistico che più vai a sviluppare grazie a queste attività?  
*Ordina le attività dando il valore 1 a quello più sviluppato e 6 a quello meno sviluppato*

	1	2	3	4	5	6
Lessico/vocabolario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pronuncia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grammatica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pragmatica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fluidità comunicativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lettura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. In quale circostanza ti senti di sviluppare e mettere maggiormente in pratica la competenza comunicativa?
- In ambito scolastico, ad esempio tramite i giochi di ruolo
  - Fuori dall'ambito scolastico grazie ad attività svolte in autonomia
  - Solo ed esclusivamente viaggiando all'estero o parlando con madrelingua

21. Credi che venga data sufficientemente importanza allo sviluppo della competenza comunicativa durante i corsi di lingua? Oppure ritieni che si tenda a privilegiare l'aspetto grammaticale? \_\_\_\_\_

22. E per quanto riguarda invece la conoscenza lessicale? Pensi di svilupparla maggiormente in ambito scolastico o all'esterno di esso?

- Ambito scolastico
- Fuori dall'ambito scolastico

23. Quali di queste attività ti aiutano maggiormente ad accrescere la tua conoscenza lessicale?

*Mettile in ordine da quella che ritieni la più importante (1) alla meno importante (6)*

	1	2	3	4	5	6
Musica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
TV/serie televisive	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lettura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Social network	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Video-games	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Viaggi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Pensi che l'apprendimento informale influenzi positivamente la tua conoscenza/competenza linguistica?

- Sì, incentiva la mia motivazione
- Sì, mi fa sentire più autonomo/a nell'apprendere
- Sì, perché rispecchia maggiormente i miei interessi
- Sì, mi sento più coinvolto/a nell'apprendimento

- No, preferisco l'apprendimento formale
- Altro: \_\_\_\_\_

25. I docenti universitari ti consigliano attività o strumenti per l'auto-apprendimento linguistico al di fuori del contesto accademico? In caso di risposta affermativa, indicane alcuni  
\_\_\_\_\_

26. Considerando sia l'apprendimento formale che l'apprendimento informale, che strumento usi principalmente per apprendere la lingua francese?

- Libri di testo
- Cellulare
- Piattaforme streaming/YouTube
- Altro: \_\_\_\_\_

27. Credi che l'introduzione della tecnologia nell'insegnamento renda l'apprendimento più efficace?

- Sì, sia in contesti formali che informali
- Sì, solo in contesti formali
- Sì, solo in contesti informali
- No, sono contrario/a all'uso della tecnologia

28. Nel caso in cui tu non sia principiante assoluto e che tu abbia già seguito altri corsi di lingua francese, hai notato un cambiamento nelle attività che svolgi in autonomia per accrescere la tua conoscenza linguistica?  
Considera sia il livello di difficoltà delle attività sia la tipologia stessa di queste.  
\_\_\_\_\_

29. In base alla tua esperienza personale, che attività/strumenti ti sentiresti di consigliare ad un tuo collega per migliorare il suo livello linguistico? \_\_\_\_\_