



HAL
open science

L'apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL) : quelles conséquences pour les centres de ressources en langues ?

Denyze Toffoli, Geoffrey Sockett

► To cite this version:

Denyze Toffoli, Geoffrey Sockett. L'apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL) : quelles conséquences pour les centres de ressources en langues ?. Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité : Cahiers de l'APLIUT, 2015, La formation en langues/LANSAD dans les centres de langues : état des lieux et perspectives, Vol. XXXIV (1), pp.147-165. 10.4000/apliut.5055. hal-01227570

HAL Id: hal-01227570

<https://hal.science/hal-01227570>

Submitted on 18 Nov 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL) : quelles conséquences pour les centres de ressources en langues ?

Mots-clés

AIAL, apprentissage des langues en dehors de la salle de cours, CRL

Résumé

Les étudiants du secteur Lansad en France sont souvent en contact avec l'anglais par le biais du visionnement de séries télévisées, d'écoute de musiques ou encore de réseautage social. Cet apprentissage informel de l'anglais semble être un phénomène majoritaire chez ce public (Toffoli & Sockett 2010) et se manifeste notamment par des gains en vocabulaire (Kusyk & Sockett 2012) et une utilisation accrue, dans certains travaux écrits, d'agglomérats de langage appris dans des contextes informels (Sockett 2014). Un rapport récent de la commission européenne (2012) confirme que le contact informel avec la langue joue un rôle primordial dans l'acquisition de celle-ci.

Il est donc important de considérer de quelle manière les CRL de l'enseignement supérieur peuvent évoluer pour tenir compte de ce phénomène et rester pertinents dans un contexte où l'apprenant interagit dans la sphère privée avec d'autres utilisateurs de l'anglais, et se procure pour lui-même des ressources authentiques en langue cible qu'il consulte sur un matériel qui lui appartient.

Consequences of the Online Informal Learning of English (OILE) for Language Centres in Higher Education

Keywords

OILE, out of classroom language learning, language centre

Abstract

French students of all disciplines are frequently in contact with English through English-language television series, music or social networking. This online informal learning of English (OILE) appears to involve most students majoring in subjects other than English (Toffoli & Sockett 2010). Participating in such activities positively affects vocabulary recognition (Kusyk & Sockett 2012) and leads, in some elicited writing, to increased use of language chunks acquired in informal contexts (Sockett 2014). A recent report by the European Commission (2012) confirms that informal out-of-classroom contact with a foreign language plays an important role in the acquisition of the target language.

It would therefore appear necessary to consider in what ways university language centres can adapt in order to take these phenomena into account. Their challenge is to remain pertinent in a context where students interact with other English-language users in the private sphere, procuring authentic target-language resources for themselves on their own equipment.

L'apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL) : quelles conséquences pour les centres de ressources en langues ?

Introduction

Les étudiants du secteur des « langues pour spécialistes d'autres disciplines » (Lansad) en France sont souvent en contact avec l'anglais en dehors de leurs cours par le biais du téléchargement de séries télévisées en version originale (VO), d'écoute de chansons en anglais ou encore de réseautage social avec d'autres locuteurs non-natifs et natifs. Cet apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL) semble être un phénomène majoritaire chez les publics Lansad (Toffoli & Sockett 2010). Sa pratique mène à des apprentissages concrets et mesurables, permettant à un rapport de la commission européenne publié en juin 2012 (European Commission 2012) d'affirmer que le contact informel avec la langue en dehors des cours joue un rôle primordial dans l'acquisition de celle-ci. L'apprentissage dans des contextes autres que formels fait l'objet de recherches depuis les années 1970 (Barbot 2000) qui permettent de distinguer les contextes non-formels, comme le site d'apprentissage mutuel <livemocha.com>, des contextes informels (Brougère & Bézille 2007) dont il est question dans cet article.

La place hégémonique de l'anglais dans le monde (commerce international, publication scientifique, production cinématographique...) aboutit en France à ce que l'anglais soit étudié par 94 % des lycéens. Dans le cas de l'Université de Strasbourg, l'anglais est étudié par 75 % des étudiants inscrits en Lansad. Il est probable que cette proportion soit encore plus forte dans d'autres régions de France non-frontalières. En tant que besoin professionnel, l'anglais est très demandé¹. Par ailleurs, la quantité d'informations disponibles et facilement accessibles en ligne², fait d'internet une ressource de prédilection pour les étudiants. C'est ainsi que les études sur les apprentissages informels des langues se sont portées d'abord, et en majorité, sur l'anglais.

Les centres de langues de l'enseignement supérieur, diversement appelés centre de ressources en langues (CRL), espace langues, maison des langues, etc. (Annick Rivens Mompean [2013] liste 25 appellations courantes différentes), ont été mis en place en

¹ Le mot clé « anglais » apparaît dans 10 808 des 32 632 (30 %) annonces de l'APEC (Association pour l'emploi des cadres) interrogées.

² L'anglais est toujours majoritaire sur internet : 55 % en 2014, d'après au moins une étude (Anon 2014), malgré une baisse constante dans les autres langues (plus de 70 % en 2000, pour Xu et Spink 2000).

France dans les années 1970, notamment à partir du modèle du CRAPEL (Gremmo & Riley 1995). Historiquement, le CRL était un lieu où l'étudiant se rendait pour travailler l'apprentissage de la langue avec des supports pédagogiques spécialisés, sur un équipement dédié. Accompagné d'un formateur/conseiller spécifiquement formé, il suivait un apprentissage largement individualisé, qu'il aidait à déterminer. Des expériences poussées à Strasbourg, Lille, Nancy, Toulouse et ailleurs (Rivens Mompean 2013) ont permis de développer des pédagogies spécifiquement adaptées aux étudiants Lansad et ont nourri une recherche significative sur l'apprentissage dans ces contextes. Les modèles CRL ont été liés à un travail important sur les apprentissages autodirigés et l'autonomie dans l'apprentissage (voir par exemple Masperi 2012 ; 2013). Le développement de l'autonomie dans l'apprentissage, aboutissant à la capacité à apprendre (une langue) tout au long de la vie, est devenu l'un des objectifs affichés de tels dispositifs (Candas 2009). Il est donc important de considérer de quelle manière les CRL peuvent (ou doivent) évoluer pour tenir compte du phénomène de l'AIAL et rester pertinents dans ce contexte nouveau.

Après un rappel de ce qu'est l'AIAL et de ses effets sur l'apprentissage de l'anglais, nous présenterons ici les résultats d'une étude menée à l'Université de Strasbourg où nous avons cherché à répéter la première enquête sur l'AIAL (Toffoli & Sockett 2010) afin de déterminer dans quelle mesure ce phénomène occupe une place stable dans la vie des apprenants. Les résultats indiquent une légère évolution des pratiques et soulignent l'immense variété de ressources que chaque apprenant choisit d'utiliser.

Notre discussion visera à comparer les caractéristiques de l'AIAL et des CRL. En nous appuyant sur les critères du premier mémorandum de Wulkow (Working party of European language centre directors 2009), nous chercherons à déterminer la complémentarité de ces deux modalités d'apprentissage et à préciser des rôles pour chacun d'entre eux.

1. Qu'est-ce que l'AIAL ?

L'AIAL se réfère au développement de la compétence langagière en anglais par la pratique d'activités (souvent de loisir) en ligne. Denyze Toffoli & Geoff Sockett (2010) ont essayé d'en esquisser les paramètres par une enquête en 2009, auprès de 250 étudiants qui fréquentaient le Centre de ressources et d'apprentissages en langues (CRAL) à l'Université de Strasbourg. Il s'agissait d'étudiants en sciences humaines et en arts, suivant deux heures d'anglais par semaine dans des parcours hybrides (moitié en ligne, moitié en ateliers présentiels). Les auteurs ont récolté les réponses de 222 étudiants et ont constaté que 97 % des répondants pratiquent (au moins parfois) des activités relevant de l'AIAL.

Les résultats de cette première enquête ont permis de qualifier plusieurs aspects de cet apprentissage. D'abord, les étudiants écoutent de l'anglais en ligne plus qu'ils ne le lisent. Ils entendent régulièrement de l'anglais oral par ce biais, essentiellement en regardant des films et séries américaines. Cela leur fournit un « *input* » auditif

important, facteur nécessaire (même si insuffisant) à l'apprentissage de la langue orale (Hilton 2005 ; Krashen & Terrell 1983). La langue à laquelle ils ont ainsi accès est une langue orale authentique, où figurent beaucoup de dialogues.

Cette enquête a également permis de constater que les étudiants lisent des contenus en ligne (par exemple sur des sites informatifs), mais surtout que leur relation avec l'anglais écrit en ligne est à la fois une posture de lecture isolée, et surtout, une activité d'interaction écrite (notamment sur les réseaux sociaux). Enfin, Toffoli et Sockett (2010) ont déterminé que l'AIAL ne concerne que rarement l'expression orale (et cela parmi seulement 30 % des étudiants), par exemple par l'utilisation d'internet pour discuter en VOIP (*Voice Over Internet Protocol*) avec d'autres locuteurs natifs et non-natifs de l'anglais.

L'ubiquité de la pratique de l'AIAL et une connaissance de ses principales caractéristiques provoquent des interrogations quant à l'utilité, voire l'efficacité de ces activités pour l'acquisition, interrogations qui ont abouti récemment à des recherches concrètes.

2. L'AIAL participe-t-il réellement à l'acquisition de l'anglais ?

Deux études successives ont permis de tirer quelques conclusions sur l'impact de l'AIAL. Meryl Kusyk & Geoff Sockett (2012) ont trouvé des résultats sur l'acquisition du vocabulaire et Geoff Sockett (2012) a observé une utilisation accrue, dans certains travaux écrits, d'agglomérats de langage appris dans des contextes informels.

Pour voir s'il y a effectivement une intégration de ce que les étudiants entendent dans les séries américaines, Geoff Sockett (2011) a d'abord analysé la fréquence d'agglomérats de 4 mots dans un corpus de 500 000 mots, constitué d'une saison chacune de cinq séries populaires chez les étudiants (*House, How I Met Your Mother, One Tree Hill, Lost* et *Desperate Housewives*). Une trentaine d'agglomérats paraissent plus d'une vingtaine de fois, avec l'expression « *what are you doing?* » en tête, à 158 itérations, suivi de loin par « *I want you to* » (65) and « *you want me to* » (63).

Afin d'interroger les acquisitions, Kusyk & Sockett (2012) ont testé les connaissances de 45 étudiants en IUT (Institut universitaire de technologie) concernant ces agglomérats. Pour ce faire, ils ont construit et fait enregistrer par un locuteur américain 42 phrases qui intègrent les 42 groupes de mots les plus fréquents. Ensuite, ils les ont fait entendre une seule fois aux étudiants. Ceux-ci devaient indiquer sur une échelle de connaissance de vocabulaire (*vocabulary knowledge scale*) s'ils avaient déjà entendu une phrase ou structure semblable et s'ils pensaient savoir ce qu'elle voulait dire. Si oui, ils devaient proposer une traduction. Ils disposaient de 30 secondes pour le faire. Leurs résultats indiquent une différence statistiquement significative entre la reconnaissance et la traduction des phrases par les étudiants qui

regardent régulièrement des séries en anglais et ceux qui n'en regardent que de façon sporadique.

Pour aller plus loin, Sockett (2012) a interrogé 96 étudiants concernant leur visionnement des séries en anglais, pour en connaître la fréquence et déterminer les séries regardées et le type de sous-titrage utilisé. Il a ensuite sollicité des volontaires parmi eux pour écrire de courtes « *fan fictions* », comme on en trouve en très grand nombre sur internet, afin de voir si les agglomérats détectés dans l'étude de 2011 étaient présents. En comparant la fréquence de ces agglomérats dans les productions écrites par des *fans* réguliers (ceux qui avaient l'habitude de regarder leur série préférée en anglais) et ceux rédigés par les *fans* sporadiques (ceux qui regardent le plus souvent leur série en version française), Sockett constate que le nombre d'agglomérats reconnus des *fans* réguliers est très proche de celui du corpus de référence, alors que celui des *fans* sporadiques y est bien inférieur. La différence entre les deux groupes est statistiquement significative (Sockett 2014). À partir de ces études (Kusyk & Sockett 2012 ; Sockett 2014), nous disposons d'éléments qui permettent de considérer qu'il y a de l'intégration (*uptake*) d'agglomérats en anglais à partir du visionnement de séries télévisées.

Sockett (2012) permet d'entrevoir aussi un effet de l'AIAL sur l'image de soi dans le cadre de l'acquisition langagière. En effet, l'auteur a détecté le développement d'une identité spécifique de certains étudiants lorsqu'ils s'investissent dans l'AIAL, notamment par le biais de forums et de réseaux sociaux. En analysant les blogs d'apprentissage tenus par des étudiants, il a découvert par exemple une étudiante, *fan* d'une chanteuse de musique folk irlandaise, qui commence à visiter un forum qui lui est consacré. Après un temps relativement important d'observation³, elle devient une contributrice régulière sur le forum et finit par devenir tellement amie avec certains participants qu'elle quitte le forum afin de poursuivre des conversations privées avec eux en anglais sur MSN. Cette étude de cas (ainsi que les autres présentées dans cet article) semble soutenir les thèses de Zoltán Dörnyei et Ema Ushioda (2009) à propos de « l'image désirée de soi en L2 » (*desired L2 self-image*), image par laquelle l'apprenant se pousse à devenir quelqu'un d'autre en L2 et ainsi se motive dans son apprentissage.

Il y a donc une large gamme d'approches qualitatives et quantitatives qui permettent d'affirmer qu'une majorité d'étudiants du secteur Lansad a des pratiques relevant de l'AIAL et que ces activités ont un impact sur leurs compétences langagières.

Si nous soutenons que ces phénomènes se sont développés avec la disponibilité croissante de ressources et d'interactions sur internet depuis une dizaine d'années, il est important d'étudier de quelles manières les phénomènes d'AIAL continuent à

³ Jean Lave et Étienne Wenger (1991) parlent d'une phase latente de « participation périphérique légitime » (*legitimate peripheral participation*) avant d'intégrer de manière plus poussée une « communauté de pratique ».

changer dans un contexte technologique qui ne cesse d'évoluer et d'envisager comment les tuteurs et les enseignants dans les CRL peuvent intégrer ces informations dans leur accompagnement de l'apprentissage dans un contexte plus formel.

3. Réplication d'enquête

Deux approches possibles pour étudier ces phénomènes dynamiques sont l'étude longitudinale de quelques apprenants sur plusieurs années et la réplication d'une enquête à quelques années d'écart. En effet, il ne serait pas judicieux de proposer des changements de fond dans l'organisation des CRL devant un phénomène de courte durée qui prend de l'ampleur et puis disparaît comme le dernier gagnant d'une télé-réalité. De plus, des facteurs externes, tels que la fermeture du site <megaupload.com> (qui hébergeait un grand nombre des ressources consultées selon la première enquête), en janvier 2012, pourrait avoir un impact sur les pratiques de l'AIAL. Le choix entre les deux méthodologies citées ci-dessus s'est fondé sur deux éléments. L'étude d'une seule génération d'internautes présente des problèmes d'échantillonnage à deux niveaux. Premièrement, rien ne permet d'affirmer que d'autres étudiants auront les mêmes activités que celles pratiquées pendant plusieurs années par une population donnée. Deuxièmement, sur le plan pratique, le taux élevé d'échec dans les licences de sciences humaines rend le choix des étudiants à suivre difficile et présente le risque de ne suivre que les meilleurs d'une promotion donnée.

3.1. Méthodologie

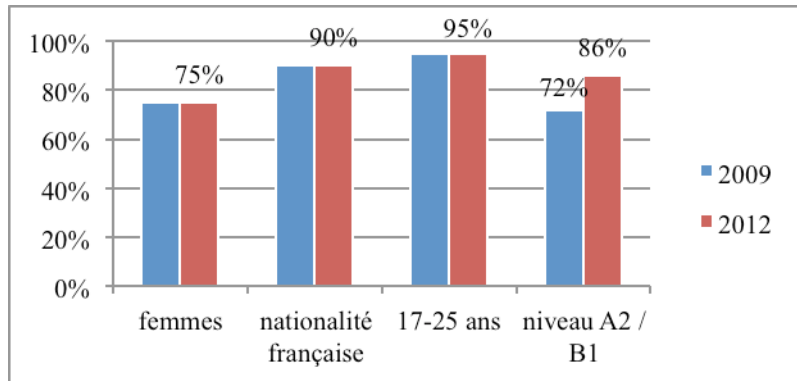
Il a donc été décidé de répliquer l'étude de Toffoli & Sockett (2010) auprès de la nouvelle population d'étudiants fréquentant le même CRL, trois années plus tard. Le même questionnaire a été distribué, en ce qui concerne les 14 premières questions. Les questions spécifiques à la manière dont les réseaux sociaux étaient utilisés en anglais (une deuxième page) ont été supprimées car ces questions n'avaient concerné que 30 % des sondés de la première enquête.

Un questionnaire papier a été distribué en cours de séance en CRL et collecté à la fin. L'accès aux résultats bruts de l'enquête de 2009 a permis la comparaison de certains résultats non publiés.

3.2. Résultats

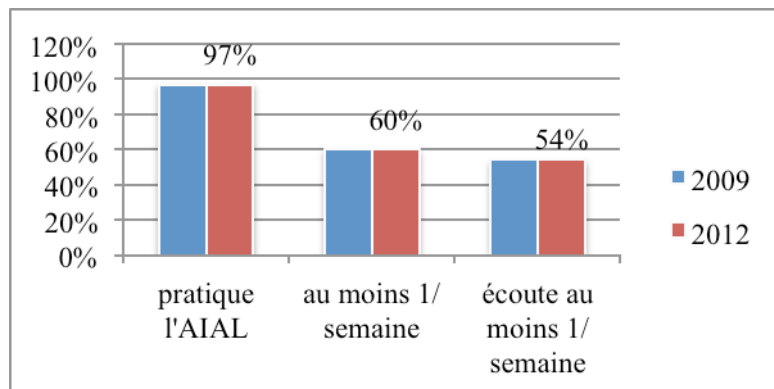
L'échantillon interrogé était comparable à celui de 2009 (228 réponses, soit 6 de plus). Les caractéristiques de la population (cf. graphique 1) étaient également similaires, à 75 % féminin (il s'agit d'étudiantes en sciences humaines et sociales [SHS]), à 90 % de nationalité française, et âgés de 17 à 25 ans (à 95 %). En 2009, 72 % d'entre eux estimaient leur niveau en anglais à A2 ou B1, alors que ce chiffre est de 86 % en 2012.

Graphique 1. Profil du public



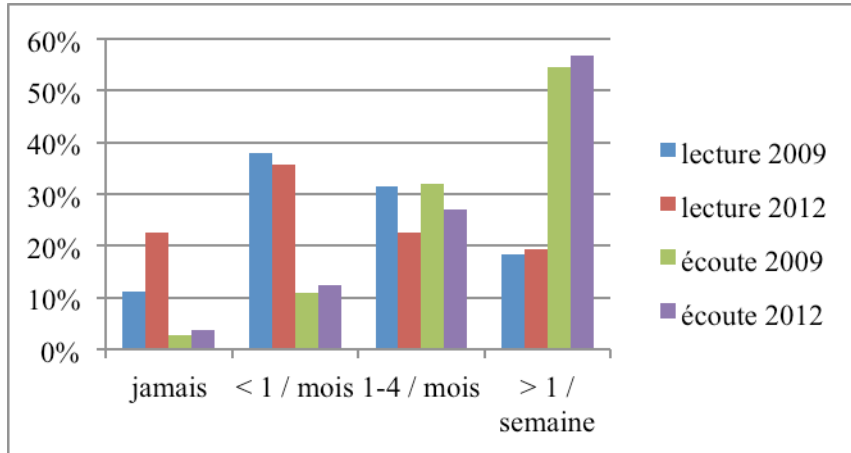
En 2012, comme en 2009, 97 % des étudiants interrogés indiquent faire des activités en ligne en anglais au moins une fois par mois, et en dehors de ce qui peut leur être demandé dans le cadre de leur enseignement officiel de langue (cf. graphique 2). Dans les deux échantillons, 60 % d'entre eux font ce genre d'activités au moins une fois par semaine et, pour 54 %, c'est l'écoute de l'anglais en ligne qui en fait l'objet.

Graphique 2. Fréquence de l'AIAL



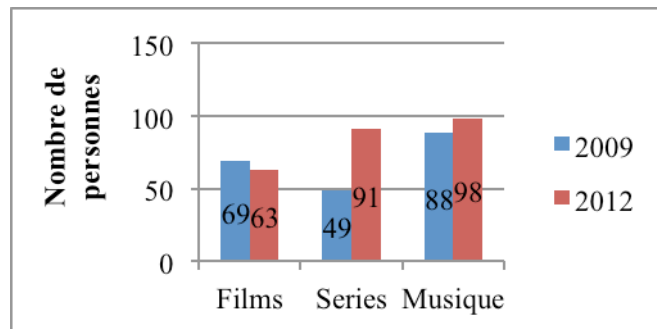
Nous constatons de légères évolutions dans les activités pratiquées. Le graphique 3 montre que la lecture de l'anglais en ligne a légèrement diminué entre 2009 et 2012, alors que l'écoute demeure globalement stable et représente toujours une activité fréquente.

Graphique 3. Fréquence de la lecture et de l'écoute en anglais en ligne



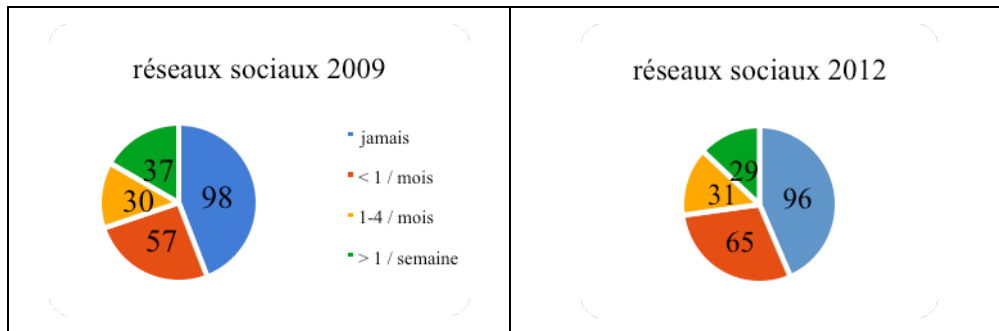
Dans les activités liées à la compréhension orale, le visionnement (de films ou de séries) continue à impliquer beaucoup plus de personnes que l'écoute de la seule musique (respectivement 118 et 154 personnes visionnent, contre 88 et 98 qui écoutent de la musique – voir graphique 4 ci-dessous). Nous observons aussi une légère diminution en ce qui concerne le visionnement de films, en faveur d'une nette augmentation (42 personnes de plus, soit près de 20 %) du visionnement des séries. Cela constitue la plus grande différence entre les données de 2009 et celles de 2012.

Graphique 4. Genres d'écoute en ligne



Les étudiants écrivent toujours relativement peu en anglais en ligne. Écrire sur les réseaux sociaux reste l'activité d'expression écrite la plus courante, loin devant la rédaction de courriels ou de commentaires sur un forum ou les interactions sous forme de chat, mais peu le font plus d'une fois par mois : 27 % comparé à 30 % en 2009 (cf. graphique 5).

Graphique 5. Nombre de personnes et fréquence des écrits sur un réseau social en anglais



Le nombre de personnes utilisant l'anglais dans un monde virtuel (*World of Warcraft*, *Sims*, *Second Life* sont parmi ceux mentionnés) reste peu important. En effet, 86 % des étudiants en 2009 et 73 % en 2012 indiquent ne l'avoir jamais fait. Le nombre d'utilisateurs fréquents (plus d'une fois par semaine) est passé de 4,5 % à 7,9 %.

3.3. Analyse

Cette analyse, bien que n'apportant que peu d'informations nouvelles, permet au moins de constater que l'AIAL semble être une activité dorénavant ancrée dans les habitudes de la quasi-totalité des étudiants Lansad. Ces habitudes évoluent quant aux modes de pratiques précises en ligne (croissance des séries, des mondes virtuels) mais bougent peu quant aux tendances fortes : prédominance de l'écoute en tant que compétence langagière ; lorsque l'écrit intervient, on constate une préférence pour l'interaction plutôt que pour la lecture ou la rédaction pures. Les évolutions sont vraisemblablement liées à des évolutions techniques : les étudiantes en SHS n'étant pas majoritairement des technophiles, l'accès toujours plus simple aux séries en VO (même par les « *box* » des fournisseurs d'internet) y est peut-être pour quelque chose.

La préférence pour l'interaction lorsqu'il s'agit d'écrits fait probablement intervenir plusieurs facteurs. Ce sont les modalités d'interaction de plus en plus courantes dans la vie quotidienne des étudiants dans leur langue maternelle (SMS, réseaux sociaux, courriels...). Les échanges sur ces supports sont courts, relativement codifiés et répétitifs. Les erreurs y sont courantes et ne sont pas sanctionnées. L'écrit permet le temps de réflexion nécessaire à la formulation de pensées en L2 lorsqu'on a un niveau proche de B1, contrairement à l'oral. Il permet ainsi de mieux gérer des questions de « face », que l'on peut vite perdre en dialogue oral avec un(e) étranger(e).

Nous sommes tentés d'expliquer d'autres évolutions par les quelques différences dans la population interrogée, notamment les différences de niveaux, avec une plus grande majorité d'apprenants de niveau A2/B1 en 2012 qu'en 2009. Cela expliquerait-il la progression de la préférence pour les séries aux dépens des films, les épisodes des séries étant plus courts à regarder et la connaissance des personnages et des situations

tout au long d'une saison permettant une familiarité à terme plus adaptée aux apprenants des niveaux A2/B1 ? Bien que d'autres éléments (mondes virtuels, activités d'expression orale) eussent pu être explorés ici, c'est fort de cette confirmation concernant la pratique de l'AIAL que nous allons revenir aux CRL et à la problématique de l'articulation entre pratiques d'un côté et dispositifs de l'autre.

4. La place des CRL ?

Les différentes études citées et développées ci-dessus peuvent nous permettre de conclure sur l'utilité de l'AIAL pour l'acquisition de la langue et pour favoriser une posture « anglaise » ou « en anglais » des étudiants, une image de soi qui intègre l'utilisation de cette langue. Nous considérons donc que la posture de l'apprenant d'anglais du secteur Lansad a sensiblement changé par rapport à cette langue. Ce changement nécessite aussi une évolution des CRL qui accueillent souvent ce public dans le cadre de son apprentissage formel.

4.1. Le mémorandum de Wulkow

En esquisant ici les changements impliqués par l'AIAL, nous situerons notre réflexion dans le cadre du premier mémorandum de Wulkow (2009). Ce document, signé par 27 directeurs de CRL de 13 pays européens, avait comme objectif de définir le rôle stratégique des CRL dans l'enseignement supérieur européen. On y trouve une liste des principales caractéristiques de ces centres. Nous mettrons de côté celles qui concernent les aspects purement institutionnels (notamment les politiques de l'emploi, forcément étrangères à une pratique informelle et individuelle de l'apprentissage) pour y revenir plus tard. Cinq grands points seront explorés, les uns après les autres. D'après ce mémorandum, le CRL dans l'éducation supérieure doit :

- favoriser la progression des étudiants, créer des ponts entre l'éducation supérieure et le monde professionnel (notamment l'entreprise) ;
- être à l'avant-garde de l'apprentissage en ligne et de l'adaptation des nouvelles technologies pour l'apprentissage et l'enseignement ;
- mettre en place des approches privilégiant l'intégration des contenus disciplinaires (*CLIL/Emile* et *ESP/ASP*⁴) ;
- inventer des espaces qui soutiennent les apprentissages autonomisants ;
- soutenir les recherches, les mobilités et les rencontres internationales.

Tous ces points demandent un appui sur la recherche et une orientation vers la « recherche et développement » propres à l'innovation.

⁴ *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*) ; *Emile* (enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère) ; *ESP* (*English for Specific Purposes*) ; *ASP* (anglais de spécialité).

4.2. L'AIAL et le mémorandum de Wulkow

Sur le premier point, « contribuer à la progression régulière des étudiants dans tous les cycles » (Working party of European language centre directors 2009 : 28), il est intéressant de constater que le mémorandum ne cherche pas à imposer une progression, mais à étayer les progrès des apprenants. Cette position encourage le tuteur en CRL à tenir compte de l'acquisition liée aux activités informelles (Toffoli & Sockett 2013).

Wulkow voit les CRL comme constituant « un lien entre l'Enseignement Supérieur et les communautés d'affaires et du public » (Wulkow 2009 : 28), un lieu où sont « établi[s] des contacts avec des experts dans les champs linguistiques du monde académique et de l'entreprise, dont les connaissances peuvent nourrir les programmes de langues ciblées » (*idem* : 29). Ces centres « fournissent des cours innovateurs et de grande qualité en Langues de Spécialité à tous les niveaux, en tant qu'option ou partie intégrante de tout programme d'études » (*id.* : 29). Développer cette notion de lien ou d'espace intermédiaire sera sans doute une démarche reçue favorablement par des apprenants habitués à l'AIAL, pour lesquels la notion de lien entre les espaces académiques, entrepreneuriaux et publics est vécue comme une réalité quotidienne. Les étudiants, par leurs pratiques informelles, sont habitués à entrer en contact (même de manière approfondie) avec tous ces mondes et à puiser dans des contenus provenant aussi bien de savants mondialement connus, d'entreprises de toute taille et de toute orientation, ainsi que du domaine du grand public.

Dans ce contexte, l'innovation pédagogique dont il est question dans la deuxième recommandation, Wulkow implique au moins deux aspects. Premièrement, un nouveau rôle pour l'apprenant en tant qu'utilisateur de la langue ayant une connaissance valable des contenus dans son domaine de spécialité, et deuxièmement, une réflexion sur la manière dont une pédagogie inversée permettra de profiter de ressources sélectionnées par les apprenants pour travailler les compétences orales et écrites, le travail sur les registres notamment, qui fait souvent défaut à ce public (Toffoli & Sockett 2013).

Les CRL sont incités à être « à la pointe des développements dans l'e-learning et l'adaptation des nouvelles technologies pour l'enseignement et l'apprentissage » (Wulkow 2009 : 29) et cette recommandation est particulièrement pertinente dans une perspective de création de cours en phase avec l'univers technologique des apprenants habitués à l'AIAL. La recherche sur l'AIAL a démontré l'existence d'affordances du web 2.0, déjà exploitées par un grand nombre d'apprenants et qui favorisent l'acquisition des langues vivantes par le biais de terminaux fixes et mobiles. Le réseautage social, le visionnage répété de séries télévisées sous-titrées et l'écoute de chansons en langue cible avec consultation d'un site qui en propose la transcription sont des exemples de ces activités. La notion d'affordance est importante ici car les ressources mises en œuvre ne sont pas conçues à l'origine pour l'apprentissage de la langue.

Le mémorandum de Wulkow propose également de « concevoir des espaces d'enseignement et d'apprentissage répondant spécifiquement aux besoins de l'apprenant et soutenant l'autonomie dans l'apprentissage » (*idem* : 28). La notion d'espace, en l'occurrence d'espace virtuel, est un élément clé des pratiques informelles en ligne (Kuure 2011), et toute discussion des CRL dans ce contexte conduit naturellement à une évocation de l'opposition entre le CRL en tant que lieu physique et l'apprenant comme centre de son apprentissage dans des espaces virtuels en ligne. Il est clair que, même lorsque l'apprenant possède le matériel informatique nécessaire pour pratiquer l'AIAL et un ensemble de préférences quant à ses activités, le besoin de soutien pédagogique individualisé demeure. Ce soutien peut se dérouler dans l'espace virtuel et non pas seulement dans des CRL physiques. Ceci dit, il est clair que concevoir un CRL virtuel implique un défi technique et pédagogique et pose aussi la question du statut du personnel qui y travaille, enjeux sur lesquels nous reviendrons en conclusion.

En dernier point, « encourage[r] l'innovation dans la recherche et le développement dans le domaine de l'apprentissage et de la didactique des langues » (Wulkow 2009 : 28-29) implique la mise en place d'un dialogue avec l'apprenant-utilisateur de la langue et rappelle que le CRL est un lieu de recherche universitaire portant non seulement sur les dispositifs mis en place mais aussi sur les processus cognitifs de l'apprentissage de la langue cible. Si nous avons argumenté ici que le rapport entre apprenant du secteur Lansad et ressources en langue anglaise a fondamentalement changé, il serait logique de promouvoir une recherche qui ne porte plus sur la mise en place de contenus mais sur l'apprenant lui-même et sur ses besoins par rapport à la langue qu'il pratique quotidiennement d'une manière ou d'une autre.

Plusieurs axes ressortent de ce passage en revue des CRL dans le contexte de l'AIAL, en particulier le nouveau statut de l'anglais, l'acquisition effective des étudiants, la volonté d'établir des liens entre des contextes différents, l'accès aux contenus authentiques en anglais (langue de spécialité), l'aspect novateur et l'appel aux technologies, l'importance du rôle de l'espace et de l'autonomie.

Sur ce dernier point, il est possible d'argumenter que la pratique de l'AIAL favorise aussi l'autonomie dans la sphère formelle et contribue ainsi à la réussite en langues des étudiants inscrits en CRL.

4.3. L'AIAL et l'autonomie

La définition de l'autonomie de Henri Holec (1989), toujours aujourd'hui la plus citée d'après Phil Benson (2009), indique 7 paramètres que l'apprenant autonome contrôle lui-même. Il s'agit de la décision d'apprendre, du choix de la méthode, de la cadence, du lieu et de l'horaire, du matériel, des retours ou *feedback*, et de l'évaluation. Ces paramètres nous permettent d'évaluer dans quelle mesure l'autonomie telle qu'elle est vécue dans l'AIAL sera utile dans le contexte du CRL.

L'apprenant informel ne décide pas *d'apprendre l'anglais*, mais choisit ses *loisirs en anglais*, loisirs qu'il entreprend de manière personnelle en montrant parfois beaucoup de créativité. Il s'y adonne régulièrement et de façon intensive, chez lui, le soir et le week-end, mais aussi dans les transports ou les lieux d'attente. Il n'a pas besoin qu'on lui fournisse l'équipement ou les ressources ; le matériel lui appartient. Le *feedback* qui lui permet d'ajuster ses idées ne vient pas d'un spécialiste de l'apprentissage, mais d'autres locuteurs de la langue, dans une perspective d'efficacité communicative. L'évaluation est implicite et consiste en la réussite d'une tâche qu'il a lui-même définie (par exemple la compréhension d'un film ou l'expression de son opinion sur un forum). Sa progression d'une activité à une autre ne suit pas un parcours ou un programme établi au préalable, mais avance en fonction des « circonstances organisatrices » (*organizing circumstances*, Spear & Mocker 1984) qu'il rencontre.

Ainsi les paramètres de l'autonomie sont, d'une certaine manière, présents dans l'AIAL et permettent à l'apprenant-utilisateur de la langue de réaliser des tâches authentiques.

L'AIAL présente certaines caractéristiques de l'apprentissage autodirigé, dont George Spear (1988) a été peut-être le premier à souligner le caractère aléatoire et dépendant du hasard. Parler de l'émergence de régularités à partir d'un système qui semble aléatoire n'est pas sans rappeler les travaux sur l'AIAL en tant que système complexe (Sockett & Toffoli 2012). En effet, même si l'apprenant n'a pas l'intention d'apprendre la langue par le biais de ses loisirs en version originale, la fréquence d'exposition à certaines constructions, le désir de comprendre l'intrigue et l'étayage d'autres locuteurs sont, parmi d'autres, des facteurs qui favorisent un développement langagier dans ces contextes. Si, depuis quelques années, les CRL ne se contentent plus d'organiser l'apprentissage autour de leurs ressources propres, ils n'exploitent pas toujours les opportunités pour aider l'étudiant à appréhender autrement ses activités de loisir, à imaginer les mettre au profit de son apprentissage. C'est là où le passage par le CRL peut être une *étape* importante pour l'étudiant, car l'apprentissage de l'autonomie pour continuer à apprendre fait partie des finalités des CRL (Albero 2010 ; Candas 2009 ; Poteaux 2010).

Envisager comment cela pourrait se faire implique un regard appuyé sur ce pilier des CRL : l'enseignant.

4.4. L'AIAL et l'enseignant en CRL

Qu'on l'appelle formateur, enseignant, tuteur, conseiller, un certain consensus semble se dégager quant aux rôles dévolus au personnel enseignant dans les CRL (Rivens Mompean 2013). Wulkow (2009) aussi souligne l'importance du personnel des CRL et insiste sur le développement des carrières et des politiques d'emploi solides. La littérature spécifique concernant les CRL et les dispositifs d'apprentissage hybrides (Albero & Poteaux 2010 ; Masperi 2013 ; Rivens Mompean 2013) met un accent certain sur les compétences pédagogiques et de conseil (Ciekanski 2005 ; Gremmo

2007) de ceux qui y travaillent. La formation des enseignants est bien évidemment d'une importance primordiale ici.

Avant d'aborder spécifiquement le rôle que pourraient avoir les enseignants/formateurs en CRL concernant l'AIAL, considérons le regard sur l'AIAL d'un échantillon représentatif plus large d'enseignants d'anglais. Quelle peut être la position des enseignants, souvent issus de formations de « spécialistes », comme celles de l'agrégation ou du CAPES, où la culture littéraire et civilisationniste priment sur la culture populaire ? Ne risquent-ils pas de considérer des dizaines d'heures d'écoute de musiques populaires ou de séries télévisées comme des pistes « inintéressantes » pour un apprentissage de l'anglais digne de ce nom (Toffoli & Sockett 2013) ? Denyze Toffoli et Geoff Sockett (2013) ont sondé 30 enseignants d'anglais, rattachés à différentes universités françaises, sur leurs représentations de l'AIAL. Cette étude indique que, bien que conscients des activités en ligne en anglais de leurs étudiants, les enseignants ont tendance à sous-estimer le nombre d'étudiants concernés⁵. Ils sont par contre plutôt convaincus de l'utilité de ces activités, bien que cela repose en général sur des impressions non étayées.

Par exemple, 22 des 30 enseignants questionnés trouvent que la pratique de l'AIAL a des effets sur la compréhension orale des étudiants, qu'ils trouvent moins désarçonnés que dans le passé par un débit rapide. Cela semble corroborer les deux enquêtes de 2009 et 2012 auprès des étudiants. Les enseignants trouvent également des effets sur la production orale, indiquant que les étudiants « utilisent des expressions idiomatiques et actuelles », qu'ils ont une « meilleure prononciation », que les « étudiants [sont] plus nombreux à vouloir imiter l'accent américain », ou bien qu'ils ont un « meilleur accent, plus fluide ». Ces effets restent à être mesurés, et pourraient faire l'objet d'études ultérieures. Parmi les 30 enseignants consultés, certains donnent des exemples de la manière dont ces pratiques influencent leur façon de préparer ou de gérer leurs cours. Quatre utilisent des séries en classe, quatre utilisent internet ou des exemples venant d'internet en cours et trois essaient d'encourager des pratiques d'AIAL en dehors de la classe.

Bien que cette étude n'ait pas été spécifiquement menée auprès d'enseignants en CRL, le rôle central des enseignants/conseillers/tuteurs au cœur même des CRL peut nous permettre de considérer ces enseignants comme *le* vecteur qui permettrait de rapprocher les apprentissages dans les deux cas.

En guise de conclusion, nous explorerons à la fois comment les apprentissages informels pourraient soutenir l'apprentissage formel en CRL, et comment l'apprentissage en CRL pourrait soutenir l'AIAL.

⁵ La majorité des enseignants d'origine française pense que l'AIAL ne concerne que 50 % des étudiants. Une seule personne sondée fait une estimation proche de la réalité telle que dépeinte par nos enquêtes.

Conclusion : l'AIAL, une aubaine pour les CRL ?

L'AIAL a été caractérisé comme favorisant une acquisition informelle de l'anglais, appartenant directement à l'univers de l'apprenant, utilisant des ressources diversifiées, privilégiant les technologies de l'information et de la communication en ligne (Sockett 2011, 2012, 2014 ; Sockett & Toffoli 2012 ; Toffoli & Sockett 2010, 2013). C'est un apprentissage où les apprenants eux-mêmes trouvent ou créent leurs propres espaces (sur les réseaux sociaux, sur leur tablette, leur smartphone ou leur portable, à l'université, à la maison, dans les transports...) pour eux-mêmes. L'apprenant informel de l'anglais interagit dans la sphère privée avec d'autres utilisateurs de l'anglais et se procure pour lui-même des ressources authentiques en langue cible qu'il consulte sur un matériel qui lui appartient. Le CRL, en tant que lieu physique de collection de ressources et de mise à disposition d'équipements, a de moins en moins de raison d'être. Ces aspects matériels du CRL sont aujourd'hui dans la poche de l'étudiant(e), sur son smartphone, ou sur sa tablette. Si le CRL n'est plus le centre de ressources ni le lieu d'accès aux technologies interactives, et si l'AIAL incite à une re-centration sur l'apprenant, quel rôle reste-t-il aux CRL physiques ?

Le CRL et le formateur/enseignant qui y exerce son métier ont à faire en sorte que ce *lieu*, qui est un espace géographique, soit un lieu de rencontre, de co-apprentissages, de formalisation, de conseils sur l'apprentissage, de médiations sur la langue, fournissant un cadre pour l'interaction orale, peut-être plus facile à établir en face-à-face, dans un premier temps, que les interactions directes en ligne (qui restent, nous l'avons vu, minoritaires).

Ainsi la première réponse au défi de l'AIAL consiste à continuer les activités que nous avons commencées dans nos recherches, afin de mieux connaître les pratiques très diversifiées de ces apprenants-utilisateurs de l'anglais. Une deuxième se situe dans la valorisation de ces pratiques par les enseignants, que ce soit en reconnaissant simplement leur efficacité ou en préconisant activement leur utilisation, voire en orientant les apprenants vers certaines pratiques. Le CRL devient ainsi l'endroit par excellence où l'on trouve un conseil adapté aux pratiques et aux besoins de l'apprenant. C'est en endossant ces nouveaux rôles que nous continuerons à être une vraie force pour nos CRL de demain.

En se saisissant de cette opportunité de médiation et d'étayage du véritable apprentissage qui a lieu de manière informelle en ligne aujourd'hui, les enseignants pourraient faire de la classe d'anglais pour non-spécialistes le moment privilégié de la semaine pour un.e étudiant.e⁶. (Toffoli & Sockett 2013 : 18-19, notre traduction)

Comme nous l'avons suggéré ci-dessus, le travail en CRL pourrait aussi fournir d'excellents moyens à l'apprenant d'anglais pour exploiter ses propres pratiques de

⁶ « By seizing this opportunity to mediate and scaffold the real learning which is taking place online informally today, teachers can potentially make the non-specialist English class the most central moment in a student's week. » (Toffoli & Sockett 2013)

l'AIAL ou pour l'inciter à des modifications de celles-ci en vue d'une efficacité accrue. Sur un plan strictement langagier, les conseils que peut procurer un expert « de la langue » restent également précieux. Ces experts peuvent aider à expliciter des difficultés, renvoyer vers des ressources adéquates pour la résolution de problèmes par soi-même, faire prendre conscience des différences (par exemple de registre, de stylistique, de sémantique...) entre les contenus trouvés en ligne et ceux rencontrés dans les milieux professionnels ou universitaires. Il s'agit dans ce cas d'aider les étudiants à apprendre avec leurs propres outils, issus de leur propre univers.

La rencontre avec des enseignants avisés peut permettre à l'apprenant informel de conscientiser l'intérêt de sa pratique de l'AIAL pour l'apprentissage (par exemple en référence aux études citées en début d'article, qui démontrent les effets possibles de ce type d'apprentissage sur l'acquisition de la langue, en travaillant sur des stratégies qui pourraient optimiser certaines pratiques en vue de l'acquisition). Le contact avec un tuteur ou enseignant « convaincu », la pédagogie même des CRL, pourraient pousser certains étudiants à apprivoiser une autonomie qu'ils peuvent également mettre au service de l'apprentissage informel. Les enseignants des CRL peuvent fournir des encouragements non seulement par rapport aux apprentissages liés au Centre, mais également par l'AIAL, face à ce processus long et pas toujours facile qu'est l'acquisition d'une langue. Ces enseignants seraient bien placés pour amener les étudiants à reconnaître l'importance des leviers du plaisir, de l'autotélie ou « *flow* » (Csikszentmihalyi 2008) afin de les actionner en trouvant des activités d'AIAL adaptées, dans l'optique de promouvoir une pratique de l'anglais dans le plaisir tout au long de la vie. Ainsi, au vingt-et-unième siècle, le CRL pourrait devenir encore davantage un lieu incontournable de partages et de pratiques interculturels riches.

Références

- Albero, B. 2010. « De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques ». In Albero, B. & N. Poteaux (dir.). *Enjeux et dilemmes de l'autonomie : une expérience d'autoformation à l'université*. Paris : Les Éditions de la MSH, 67-94.
- Albero, B. & N. Poteaux (dir.). 2010. *Enjeux et dilemmes de l'autonomie : une expérience d'autoformation à l'université*. Paris : Les Éditions de la MSH.
- Anon. 2014. « Usage statistics of content languages for websites ». [En ligne]. URL : <http://w3techs.com/technologies/overview/content_language/all> (consulté le 22 février 2014).
- Barbot, M.-J. 2000. *Les auto-apprentissages*. Paris : CLE international.
- Benson, P. 2009. « Mapping out the world of language learning beyond the classroom ». In Kjisik, F. et al. (eds). *Mapping the Terrain of Learner Autonomy*. Tampere : Tampere University Press, 217-235.
- Brogère, G. & H. Bézille. 2007. « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 158 : 117-160. [En ligne]. URL : <<http://rfp.revues.org/516>>

- Candas, P. 2009. « Analyse de pratiques d'étudiants dans un centre de ressources de langues : indicateurs d'autonomie dans l'apprentissage ». Thèse de doctorat, Strasbourg : Université de Strasbourg. [En ligne]. URL : <<http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00943151>> (consulté le 6 avril 2014).
- Ciekanski, M. 2005. « L'Accompagnement à l'autoformation en langue étrangère : contribution à l'analyse des pratiques professionnelles ». Thèse de doctorat, Nancy : Université de Lorraine.
- Csikszentmihalyi, M. 2008. *Flow: the Psychology of Optimal Experience*. New York : Harper Perennial.
- Dörnyei, Z. & E. Ushioda (eds). 2009. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol : Multilingual Matters.
- European Commission. 2012. *First European Survey on Language Competences - Final Report*. [En ligne]. URL : <http://ec.europa.eu/languages/eslc/docs/en/final-report-escl_en.pdf> (consulté le 21 novembre 2012).
- Gremmo, M.-J. 2007. « La médiation formative dans l'autoformation institutionnelle : de la galaxie au paradigme ». In Prairat, E. (éd.). *La Médiation. Problématique, figures, usages*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, 65-78. [En ligne]. URL : <<http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00613738>> (consulté le 6 avril 2014).
- Gremmo, M.-J. & P. Riley. 1995. « Autonomy, self-direction and self access in language teaching and learning: The history of an idea ». *System*, vol. 23, n° 2 : 151-164.
- Hilton, H. 2005. « Théories d'apprentissage en didactique des langues ». *Les Langues modernes*, 2005/3 : 12-15.
- Holec, H. 1989. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Strasbourg : Council of Europe.
- Krashen, S. D. & T. D. Terrell. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. New York : Pergamon Press.
- Kusyk, M. & G. Sockett. 2012. « From informal resource usage to incidental language acquisition: The new face of the non-specialist learning English ». *Asp, la revue du GERAS*, vol. 62 : 45-65.
- Kuure, L. 2011. « Places for learning: Technology-mediated language learning practices beyond the classroom ». In Benson, P. & H. Reinders (eds.). *Beyond the Language Classroom*. Houndmills, Basingstoke : Palgrave Macmillan, 35-46.
- Lave, J. & E. Wenger. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Maspero, M. (dir.). 2012. « L'autonomie en langues : processus et dispositifs d'apprentissage ». *Les Langues Modernes*, 2012/3. [En ligne]. URL : <<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article4688>> (consulté le 29 janvier 2014).
- Maspero, M. (dir.). 2013. « Apprendre à s'autoformer en langues : approches créatives et outils numériques ». *Les Langues Modernes*, 2013/4. [En ligne]. URL :

- <<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article5307>> (consulté le 29 janvier 2014).
- Poteaux, N. 2010. « Histoire d'une innovation et trajectoires d'acteurs ». In Alberio, B. & N. Poteaux (dir.). *Enjeux et dilemmes de l'autonomie : une expérience d'autoformation à l'université*. Paris : Les Éditions de la MSH, 41-65.
- Rivens Mompean, A. 2013. *Le Centre de Ressources en Langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Villeneuve d'Ascq : PU du Septentrion.
- Sockett, G. 2011. « From the cultural hegemony of English to online informal learning: Cluster frequency as an indicator of relevance in authentic documents ». *ASp, la revue du GERAS*, n° 59 : 5-20.
- Sockett, G. 2012. « Le web social – La complexité au service de l'apprentissage informel de l'anglais ». *Alsic*, vol. 15, n° 2. [En ligne]. URL : <<http://alsic.revues.org/2505>> (consulté le 15 août 2012).
- Sockett, G. 2014. *The Online Informal Learning of English*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, UK : Palgrave Macmillan.
- Sockett, G. & D. Toffoli. 2012. « Beyond learner autonomy: A dynamic systems view of the informal learning of English in virtual online communities ». *ReCALL*, vol. 24, n° 2 : 138-151.
- Spear, G. 1988. « Beyond the organizing circumstance: A search for methodology for the study of self-directed learning ». In Long, H. B. (ed.). *Self-Directed Learning: Application and Theory*. Athens : University of Georgia, 199-221.
- Spear, G. & D. Mocker. 1984. « The organizing circumstance: Environmental determinants in self-directed learning ». *Adult Education Quarterly*, vol. 35, n° 1 : 52-77.
- Toffoli, D. & G. Sockett. 2010. « How non-specialist students of English practice informal learning using web 2.0 tools ». *ASp. La revue du GERAS*, n° 58 : 125-144.
- Toffoli, D. & G. Sockett. 2013. « University teachers' perceptions of Online Informal Learning of English (OILE) ». *Computer Assisted Language Learning*, vol. 28, n° 1 : 7-21. DOI:10.1080/09588221.2013.776970
- Working party of European language centre directors (Wulkow). 2009. « The Wulkow Memoranda on Languages in Higher Education: • Sprachenzentrum • Europa-Universität Viadrina / EUV ». [En ligne]. URL : <http://www.sz.europa-uni.de/de/startsite_news/spalte_4_informationen/news4_wulkow_memorandum/wulkow_memorandum.html> (consulté le 23 février 2014).
- Xu, J. & A. Spink. 2000. « WEB RESEARCH: The excite Study ». In *Proceedings WebNet World Conference on the WWW and Internet 2000*. Chesapeake, VA : AACE, 581-585. URL : <<http://www.editlib.org/p/6423/>> (consulté le 22 février 2014).

Denyze Toffoli est Maître de conférences en didactique des langues (anglais / français) à l'Université de Strasbourg et Directrice du département de linguistique appliquée et didactique des langues. Ayant conçu, mis en place et géré des CRL dans les années 1990 et 2000 dans des entreprises et organismes de formation, elle est actuellement chargée de mission « Lansad » à l'Université de Strasbourg. Elle est membre de l'EA 1339 Linguistique, langues, parole (LILPA). Ses intérêts de recherche portent sur les dispositifs de formation, la psycholinguistique (affect, motivation, attachement et autonomie), les représentations des enseignants et les apprentissages informels.
<dtoffoli@unistra.fr>

Geoff Sockett est Professeur des universités en sciences du langage à l'Université Paris Descartes. Il est membre de l'EA 4071 Éducation, discours, apprentissages. Ses enseignements et recherches en didactique des langues (anglais et français) portent sur les apprentissages informels de l'anglais en ligne, les systèmes complexes, la psycholinguistique (cognition et stratégies d'apprentissage).
<geoffrey.sockett@parisdescartes.fr>