



HAL
open science

L'apprentissage informel des langues en ligne et le public lansad

Denyze Toffoli

► To cite this version:

Denyze Toffoli. L'apprentissage informel des langues en ligne et le public lansad. Le numérique dans les modèles éducatifs: réalités, défis et perspectives, Université Libanaise, Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF), l'Association Libanaise des Enseignants de Français (ALEF), l'Université du Saint Esprit (USEK), l'Université El Jinan, l'Agence universitaire de la Francophonie et l'Institut français du Liban, Apr 2019, Beyrouth, Liban. halshs-04180994

HAL Id: halshs-04180994

<https://shs.hal.science/halshs-04180994v1>

Submitted on 14 Aug 2023

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

L'apprentissage informel des langues en ligne et le public lansad

Denyze Toffoli, Maître de conférences, HDR, Université de Strasbourg

Publié dans les Actes du colloque « Le numérique dans les modèles éducatifs: réalités, défis et perspectives ». Beyrouth, Liban, le 3 avril 2019.

L'apprenant-e¹ de langues 2020

L'arrivée massive du numérique dans la vie de chacun depuis 20 ans, par le biais d'internet et notamment des smartphones, a radicalement modifié notre relation au savoir, à l'apprentissage et à autrui. À l'Université de Strasbourg, à partir de 2009, plusieurs chercheur-e-s (Kusyk, 2017 ; Socket & Kusyk, 2013 ; Socket & Toffoli, 2012 ; Toffoli & Perrot, 2017 ; Toffoli & Speranza, 2016 ; Toffoli & Socket 2010, 2015 ; Yibokou, Toffoli & Vaxelaire, 2019) étudient l'apprentissage informel des langues en ligne (AILL), c'est-à-dire l'acquisition d'une L2 par l'intermédiaire d'activités, souvent de loisir, en ligne : séries télévisées, musiques, jeux ou encore réseautage social avec des locuteurs natifs et non-natifs de langues qui ne sont pas la L1 des apprenants. Alors qu'un premier regard euro-centré pouvait laisser croire à une situation privilégiée des pays occidentaux, des études et expériences dans de multiples autres pays (Jordanie – Ayoub, 2012 ; Maroc – Dressman, 2019 ; Brésil – Cole, 2015 ; Corée – Lee, 2017 ; Japon – Mazan, 2019 ; Liban – El Khatib, 2017) témoignent d'un phénomène quasi-universel, au moins chez les personnes âgées de 15 à 30 ans.

La conception de l'apprentissage/appropriation d'une L2 que je présente ici considère ce phénomène comme émergent, prenant sa source à des points de départ différents pour chaque individu, issue de multiples interactions entre des sous-systèmes propres à l'individu (son autonomie, sa motivation, ...), des sous-systèmes dépendants du contexte social (les dispositifs d'apprentissage, les interactions, ...) et des sous-systèmes liés à une compréhension cognitiviste de la langue. Ainsi, elle voit cet apprentissage comme un système complexe et dynamique (Dörnyei, 2014 ; Larsen-Freeman & Cameron, 2007) où la trajectoire acquisitionnelle de chaque individu est différente et dont le processus n'est jamais totalement terminé. Le cognitivisme auquel je fais appel dans ce travail n'est pas chomskienne et ne postule pas l'existence d'un dispositif d'acquisition des langues, permettant d'accéder à la structure de surface d'une grammaire universelle qui régit toutes les langues. D'après des chercheurs comme Nick Ellis (2002, 2006, 2012, 2015), Michael Tomasello (2005 ; Abbot-Smith & Tomasello, 2006) et d'autres, nous apprendrions nos L2 plutôt en fonction de la fréquence et de la saillance des exemples de blocs ou agglomérats de langage tout faits que nous rencontrons (*exemplar-based*). Ce positionnement permet de comprendre les résultats des différentes études dont il est question par la suite.

Tout-e enseignant-e de langues aujourd'hui se rend bien compte de l'évolution des pratiques des élèves et étudiant-e-s qu'elle-il accompagne, liée aux usages informels et extracurriculaires du numérique. Le-la chercheur-e s'interroge pour connaître la nature précise de ces pratiques, leur étendue dans telle ou telle population et les effets éventuels sur l'apprentissage lui-même. Ces usages informels du numérique liés à la L2 sont présents non seulement chez les étudiant-e-s spécialistes d'une L2, mais également chez le public qui étudie une autre langue de manière obligatoire dans le cadre d'études d'une autre discipline, le public lansad (langues pour spécialistes d'autres disciplines). Les premières enquêtes de 2009 et 2012 sur les

¹ Cet article est rédigé en écriture inclusive, selon les normes proposées par Haddad, 2016.

apprentissages informels auprès du public lansad qui étudie l'anglais, indiquent que 97% des étudiant-e-s réalisent ce type d'activité, en dehors de tout lien avec leurs cours, de façon régulière (Toffoli & Sockett 2010, 2015).

Ces mêmes études ont permis de démentir de nombreux lieux communs relatifs à l'apprentissage de l'anglais en France. Ainsi, contrairement aux attentes, Denyze Toffoli & Geoff Sockett (2010) trouvent que les étudiant-e-s entendent plus d'anglais qu'elle-il-s n'en lisent ; qu'elle-il-s écoutent autant la langue parlée en anglais que de la musique ; qu'elle-il-s semblent avoir une assez « bonne oreille » pour l'anglais ; qu'elle-il-s aiment l'anglais, ainsi que les cultures qu'il soutient ; d'ailleurs, ces cultures ne sont pas du tout perçues comme relevant de la spécialisation, mais bien comme accessibles à tout le monde. Enfin, ces études vont à l'encontre d'autres indices (par exemple l'étude de la Commission européenne, 2012) qui indiquent que les français-e-s ne seraient pas bons en langues. Ces premières études ont permis de cerner les pratiques avec une certaine précision. Ainsi, nous savons aujourd'hui que l'écoute concerne essentiellement des films, des séries américaines et de la musique sur demande. La lecture se fait surtout dans des contextes interactifs (forums, chat, réseaux sociaux, courriels) où elle est donc accompagnée d'une certaine pratique de l'écrit, bien que celle-ci reste souvent rudimentaire et minimale, notamment sur des réseaux sociaux (Toffoli & Sockett 2010, 2015). Nous constatons alors une évolution du positionnement de l'étudiant-e vers un statut d'utilisateur-riche de la langue anglaise (une personne qui communique) pour ses loisirs et son plaisir (les séries, les jeux en ligne, la musique), mais aussi pour des besoins pratiques, tels que des tutoriaux pour appréhender un nouveau logiciel ou une nouvelle pratique, des recherches dans leur domaine d'études, la planification de vacances, ou d'autres besoins personnels.

Ayant établi l'importance du phénomène en termes de pratiques, il semble également indispensable de considérer s'il a des effets mesurables concernant l'appropriation de la L2 elle-même et si oui, sur quels aspects : la perception auditive, la compréhension (de mots, de concepts), la production, la grammaticalité, la prononciation, ou tout autre chose. De nombreuses études menées sur ces aspects différents, dans des contextes culturellement divers indiqueraient des effets non-négligeables. En travaillant sur des corpus de séries américaines, des chercheur-e-s strasbourgeois-e-s (Kusyk, 2017; Sockett & Kusyk, 2015) ont pu constater des acquisitions lexicales d'étudiant-e-s français-e-s et allemand-e-s. Meryl Kusyk a déterminé des corrélations significatives (pas dues au hasard) entre la reconnaissance d'agglomérats courants de quatre lemmes en anglais et les habitudes de visionnement de séries américaines. Cette acquisition ne se limite pas à la compréhension, elle concerne également la production, c'est-à-dire la capacité à produire spontanément ces mêmes groupes de mots à l'écrit (Sockett, 2012b). On en conclut qu'il y a effectivement une intégration, une appropriation réelle de ce que les étudiant-e-s entendent dans les séries, au moins sur le plan lexical.

Dans le domaine de la phonétique, la thèse actuellement en cours de Kossi Seto Yibokou (Yibokou, Toffoli, & Vaxelaire, 2019) examine ce que pourraient être les influences des activités informelles en anglais sur la prononciation et l'accent des apprenants. En partant de la perception des enseignants que l'accent de leurs étudiants n'est plus le même que celui des étudiants d'il y a 10 ou 20 ans (il serait aujourd'hui plus américain, là où il y a 20 ans il avait des consonances plus britanniques), il cherche à mettre le doigt sur des éléments spécifiques dans les productions d'apprenants qui permettraient de corroborer ces constats. Les premiers résultats vont dans ce sens, sans toutefois pouvoir pour le moment isoler des variables, ni les relier aux résultats, avec certitude.

Dans un tout autre contexte, au Brésil, Jason Cole (2015) a comparé des apprenant·e·s formé·e·s en classe (qu'il appelle « CTL » - *classroom trained learners*) avec des apprenant·e·s autoformé·e·s entièrement autonomes (nommé·e·s « FASIL » - *fully autonomous self-instructed learners*). La question clé de sa recherche était : est-ce que des FASIL atteignent des niveaux de compétence au moins aussi élevés que les CTL ? A partir d'une batterie de sept tests linguistiques mesurant un large éventail de connaissances et de compétences (notamment lexicales et grammaticales), sa recherche indique que les FASIL ont nettement surpassé les CTL. De surcroît, si l'apprentissage des CTL se stabilise aux niveaux intermédiaires supérieurs (B2), les FASIL continuent à s'améliorer jusqu'aux niveaux avancés (C1-C2), atteignant souvent des compétences semblables à ceux des autochtones.

Les activités informelles de l'anglais en ligne sont vues comme ayant des effets éventuels non seulement sur la L2, mais aussi sur des paramètres plus personnels de l'apprentissage : les stratégies cognitives et métacognitives et l'image de soi. L'analyse de blogs d'apprentissage de six apprenantes sur six semaines (Sockett, 2013, 2014) indique qu'elles mettent en œuvre les mêmes stratégies d'apprentissage que celles déterminées par Diane Larsen-Freeman & Lynne Cameron (2007) comme étant essentielles au développement d'une L2. Sockett (2012a) a également pu démontrer des effets des apprentissages informels sur le développement d'autres phénomènes liés à l'appropriation langagière, comme par exemple une identité spécifique dans la L2, ce que Zoltán Dörnyei (2009) appelle le « *desired L2 self-image* ».

Cette masse de recherche nous permet de conclure à l'utilité de l'apprentissage informel de l'anglais en ligne pour l'acquisition de cette langue sur le plan linguistique (grammaire, vocabulaire, prononciation), ainsi que sur les plans psychologique, cognitif et affectif. Par ailleurs, nous retrouvons dans ce type d'apprentissage de nombreuses caractéristiques identifiées comme essentielles dans un apprentissage de L2 efficace : l'authenticité du langage rencontré, une centration sur le sens et l'aisance dans la communication qui permettent des acquisitions sans une attention excessive à la langue en tant que telle et l'implication de l'individu en tant qu'acteur·rice de la communication au lieu d'être relégué à un statut d'apprenant·e. Ces résultats remettent en question les paradigmes dominants dans plusieurs domaines de la recherche en acquisition des langues (RAL), qui privilégient les environnements contrôlés et collaboratifs plutôt que les contextes d'utilisation réels avec lesquels les apprenants s'engagent pour des raisons personnelles. Cela remet aussi en question la valorisation de l'intervention d'experts (la didactique) par rapport à la découverte indépendante des apprenants.

Dans le cadre de l'enseignement du FLE au Liban, ces recherches interpellent à plusieurs niveaux : sont-elles pertinentes pour l'apprentissage du français, ou ne concerneraient-elles que l'anglais ? Sont-elles limitées aux contextes européens ou occidentaux ? Quel rôle reste-t-il à l'enseignant de langues, si les apprentissages informels sont si efficaces ?

Nous n'avons en effet, jusqu'ici, regardé que des recherches qui portent sur l'acquisition de l'anglais ; il existe pourtant un répertoire d'autres études qui concernent l'apprentissage informel d'autres langues, par exemple le français (Ayoub, 2012 ; El Khatib, 2017) et l'espagnol (Montrul, à paraître ; Iglesias, à paraître ; Fierro-Porto, 2014). Un manuel qui sera publié cette année sur les apprentissages informels de langues étrangères (Dressman & Sadler, à paraître) propose six chapitres qui concernent des apprentissages sur quatre continents différents (Amérique du nord, Amérique du sud, Asie, Afrique du nord, Europe) et dix chapitres qui concernent des langues autres que l'anglais. De nombreux mémoires de Master à l'Université de Strasbourg depuis 2012 concernent des contextes et langues variés, comme le montre le tableau 1 ci-dessous.

L2	Pays	Chercheure	Année	Sujet
Français	Jordanie France (44 nationalités)	Ayoub	2013	Pratiques Comparatif contextes
Espagnol	France	Fierro-Porto	2014	Télénovelas
Français	Liban	El Khatib	2017	Réseaux sociaux – affect / motivation
Espagnol	France	Martinez-Jimenez	2019	YouTube – stratégies
Français	France	Mazan	2019	Étudiants japonais
Français	France	Lamboley	2020	Séries françaises

Tableau 1. Mémoires de master portant sur les apprentissages informels non-anglophones

Nous pouvons constater que lorsque nous quittons la sphère anglophone, de nouveaux genres deviennent objets d'étude, comme les *télénovelas* hispanophones (Fierro-Porto, 2014) ou l'utilisation extensive d'applications comme *WhatsApp* pour la création de groupes sociaux à visée apprenante (El Khatib, 2017). Le fait que ce type d'étude soit moins documenté que ceux portant sur l'acquisition de l'anglais pourrait être à la fois un biais lié au statut de l'anglais pour la publication des recherches, celui induit par le statut « cool » de l'anglais auprès de publics adolescents et jeunes adultes, ou celui souvent attribué aux quantités de contenus disponibles sur internet dans cette langue. En ce qui concerne ce dernier argument, s'il est vrai que plus de 50% du contenu web est toujours en anglais (w3techs.com), le français (4%) et l'espagnol (5%) sont parmi les 10 premières langues en termes de quantité de contenu et l'arabe (0.6%) parmi les 20 premières. Ces proportions ont peu varié au cours de la dernière décennie et même si proportionnellement les quantités de pages web en français, espagnol ou arabe peuvent sembler dérisoires, en termes de masse d'informations chacune représente néanmoins une quantité immense d'informations et contenus en tout genre qui peut être (dé)ournée au profit de l'apprentissage d'une langue. Il en reste qu'il faudrait effectivement plus d'études sur les apprentissages informels de langues autres que l'anglais, même si nous pouvons considérer un certain nombre de résultats comme transférables (comme, par exemple ceux portant sur l'efficacité de ces apprentissages).

Ce survol nous permet de définir et identifier les apprentissages informels de langues, d'établir que des acquisitions réelles ont lieu et de constater que cela concerne potentiellement toutes les langues bénéficiant de contenus en ligne. Il reste néanmoins des défis de plusieurs ordres, liés au numérique, aux politiques linguistiques et à l'évolution du rôle des enseignant-e-s et des dispositifs dans lesquels ils et elles enseignent. En didactique, se pose la question de l'utilisation qu'un-e enseignant-e peut faire concrètement de ce savoir. Comment une connaissance de l'apprenant-e et de ses contextes d'apprentissage peut-elle influencer une didactique des langues du 21^e siècle ? Comment doit-elle influencer nos politiques éducatives et les dispositifs d'apprentissage que nous mettons en place ?

Le rôle de l'université, si elle en a un, notre rôle d'enseignant-e, est tout d'abord d'aller à la rencontre de cet-te apprenant-e contemporain-e, en acceptant et en tenant compte de ses activités informelles. Ainsi une première réponse aux défis de l'AILL consiste à veiller activement aux pratiques très diversifiées de ces apprenants-utilisateurs des langues. Une deuxième réponse se situe dans la valorisation de ces pratiques

(Toffoli et Sockett, 2013), en modifiant notre posture d'enseignant-e pour les reconnaître et les intégrer dans nos propres approches de l'enseignement-apprentissage. Cela implique la valorisation de toutes leurs pratiques, que ce soit en ligne ou en anglais, dans des jeux, pour leur divertissement ou pour des passetemps que nous considérons « plus sérieux ». Cela implique peut-être, par le biais de ce partage d'informations et d'un positionnement « aux côtés de l'apprenant-e », d'amener l'apprenant-e à la découverte de nouveaux contenus et supports, mieux adaptés aux objectifs cibles de l'apprentissage et à son propre fonctionnement et goûts personnels. Concrètement, en partant de ce que l'apprenant-e me dit d'elle-lui-même, je peux lui proposer des séries, films ou vidéos en français, sur des sujets qui l'intéressent ; je peux discuter avec lui-elle d'artistes français du rap, du raï, ou de tout genre musical qui pourrait l'intéresser, en cherchant ensemble les artistes et les morceaux ; nous pouvons les chanter, les traduire, les adapter ou simplement les écouter ; nous pouvons discuter de jeux multi-joueurs en ligne et cibler ceux qui fonctionnent en français ; nous pouvons aussi explorer toute une pléthore de petites applications créées spécifiquement pour l'apprentissage du français ou pour mettre en interaction des apprenant-e-s de différentes langues. Ainsi nous pouvons aider cet-te apprenant-e à construire sa compétence globale en langue(s) étrangère(s). En nous appuyant sur le relationnel, nous pouvons actionner des leviers latents pour faire prendre conscience à la fois des potentiels et des résultats des activités informelles (Toffoli, 2018).

Sur le plan des politiques institutionnelles, il semble important de considérer également de quelle manière un centre de langues peut tenir compte de ce phénomène et rester pertinent dans un contexte où les apprenant-e-s sont capables d'interagir dans la sphère privée avec d'autres utilisateur-ric-e-s de leur L2, se procurer pour elles-eux-mêmes des ressources authentiques en langue cible qu'elle-il-s consultent sur un matériel qui leur appartient. Autant dans le passé l'apprenant-e était obligé-e de passer par un centre de langues pour avoir accès aux ressources et aux technologies interactives en langue étrangère, autant aujourd'hui elle-il transporte dans sa poche ou dans son sac à mains l'appareil qui lui permet d'y accéder, une sorte de « centre de langues virtuel ». Quel rôle reste-t-il au centre de langues physique, matériel ? Quel rôle reste-t-il à la salle de cours de langue ?

Il me semble que le rôle de ces lieux est amené à changer profondément, peut-être pour reprendre un rôle qu'ils avaient auparavant : la remise au cœur de l'apprentissage du relationnel, par le biais d'un environnement et d'un dispositif accueillant. La salle de cours et le centre de langues deviennent ainsi l'endroit où l'on trouve d'autres personnes avec qui échanger en langue étrangère, des conseils adaptés aux besoins de l'apprenant-e (sur des ressources, des stratégies et techniques d'apprentissage, le processus d'apprentissage d'une langue, la langue elle-même), des expert-e-s en langues et en communication internationale, capables de reconnaître, soutenir, procurer des conseils, faciliter des interactions, Parmi les rôles essentiels dévolus aux enseignant-e-s dans ces espaces renouvelés se trouverait la prise de conscience des différences (par exemple de registre, de stylistique, de sémantique, ...) entre les contextes en-ligne, ou dans la vie « informelle », et le langage rencontré dans les milieux professionnels ou universitaires. C'est notamment en endossant ces nouveaux rôles que les enseignant-e-s de langue(s) continueront à être une vraie force pour nos centres de langue de demain (Toffoli & Sockett, 2015). Notre rôle devient un rôle de médiateur et de facilitateur, qui rend accessible l'insertion professionnelle de demain. Il s'agit en effet d'une transformation profonde des centres de langues, où l'étudiant-e y vient non plus pour y chercher un enseignement, mais pour trouver du relationnel.

En présentant un « profil » de l'apprenant-e contemporain.e de langues, en indiquant comment nos politiques institutionnelles et pratiques enseignantes peuvent se construire pour soutenir son apprentissage

auto-déterminé et favoriser sa pratique des L2 tout au long de sa vie, j'espère contribuer à la prise en compte des individus dans l'apprentissage. Je voudrais mettre en avant à la fois le positionnement, l'activité et l'évolution de l'apprenant.e contemporain.e de langues dans et sur ce terrain nouveau, multidimensionnel et dynamique. Dans le passé, l'apprentissage d'une L2 était une trajectoire unique, sur un terrain bien balisé, dirigé par l'enseignant.e. Aujourd'hui, l'apprenant.e contemporain.e d'une L2 apprend en négociant les virages dans et entre les apprentissages formels et informels, en contexte universitaire et en dehors, avec le numérique et dans les relations personnelles, suivant ses envies et goûts du moment. L'appropriation langagière de cet apprenant.e n'est pas le résultat de quelques variables bien identifiés, mais bien de ce composite complexe qui est à la fois en elle-même et sur les terrains qu'elle traverse et avec lesquelles elle s'engage. Sa compétence en langue émerge de sa personne, en interaction avec son environnement, d'une manière relativement idiosyncratique. Ces apprentissages aboutissent à des acquisitions concrètes, réelles et profondes, parfois plus profondes que les apprentissages déclaratifs glanés dans les salles de cours. Ainsi, il est essentiel de transformer aussi nos salles de cours, nos centres de langues, pour travailler dans et avec cette réalité. Cela pose des défis certains pour l'enseignant.e et j'espère avoir aussi identifié quelques perspectives didactiques pour avancer dans ce contexte.

Bibliographie

Abbot-Smith, K., & Tomasello, M., 2006. Exemplar-learning and schematization in a usage-based account of syntactic acquisition. *The Linguistic Review*, 23(3), 275–290. <https://doi.org/10.1515/TLR.2006.011>

Ayoub, Rania., 2013. *Au-delà de l'apprentissage informel du français : étude comparative en milieux endolingue et exolingue*. Mémoire de master FLE, Strasbourg.

Cole, J., 2015. *Foreign language learning in the age of the internet: A comparison of informal acquirers and traditional classroom learners in central Brazil* (Thèse de doctorat). University of Oxford, Oxford.

Dörnyei, Z., 2014. Researching complex dynamic systems: 'Retrodictive qualitative modelling' in the language classroom. *Language Teaching*, 47(1), 80–91. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000516>

Dressman, M., à paraître. "Informal Language Learning among Moroccan Youth" in Dressman, M. and Sadler, R. (eds.) *The Handbook of Informal Language Learning*. Sussex: Wiley.

Dressman, M. and Sadler, R., (eds.), à paraître. *The Handbook of Informal Language Learning*. Sussex: Wiley.

Ellis, N. C., 2002. Frequency Effects in Language Processing: A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 143–188. <https://doi.org/10.1017/S0272263102002024>

Ellis, N. C., 2006. Cognitive Perspectives on SLA. *Themes in SLA Research: AILA Review*, (19), 100–121. <https://doi.org/10.1075>

Ellis, N. C., 2012. Formulaic Language and Second Language Acquisition: Zipf and the Phrasal Teddy Bear. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 17–44. <https://doi.org/10.1017/S0267190512000025>

Ellis, N. C., 2015. Implicit AND explicit learning: Their dynamic interface and complexity. In P. Rebuschat (Éd.), *Implicit and explicit learning of languages* (p. 3–23). Amsterdam: John Benjamins.

El Khatib, S., 2017. *Représentations de l'apprentissage des langues chez les étudiants plurilingues*. Mémoire de master FIR, Strasbourg.

European Commission, 2012. *First European Survey on Language Competences - Final Report*. Consulté à l'adresse European Commission website: http://ec.europa.eu/languages/eslc/docs/en/final-report-escl_en.pdf

Fierro-Porto, M., 2014. *Pratiques informelles des étudiants de l'Université de Strasbourg pour l'apprentissage de l'espagnol*. Mémoire de master FLE, Strasbourg.

Haddad, R., 2016. *Manuel d'écriture inclusive : Faites progresser l'égalité femmes/hommes par votre manière d'écrire*. Consulté à l'adresse http://www.univ-tlse3.fr/medias/fichier/manuel-decriture_1482308453426-pdf.

Iglesias, M., à paraître. "Language Tourism and Second Language Acquisition in Informal Learning Contexts" in Dressman, M. and Sadler, R. (eds.). *The Handbook of Informal Language Learning*. Sussex: Wiley.

Kusyk, M., 2017. *Les dynamiques du développement de l'anglais au travers d'activités informelles en ligne : une étude exploratoire auprès d'étudiants français et allemands* (Thèse de doctorat). Pädagogische Hochschule Karlsruhe & Université de Strasbourg.

Lamboley, M., à paraître (2020). *L'utilisation des séries françaises pour s'appropriier le FLE*. Mémoire de master FLE, Strasbourg.

Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2007). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford University Press.

Lee, J. S., 2017. Informal digital learning of English and second language vocabulary outcomes: Can quantity conquer quality?: Informal digital learning of English. *British Journal of Educational Technology*.

Martinez-Jimenez, R.Y., à paraître (2019). *Apprendre l'espagnol avec YouTube : perceptions et stratégies des apprenants*. Mémoire de master FIR, Strasbourg.

Mazan, J., à paraître (2020). *Apprentissage informel du français par des japonais*. Mémoire de master FLE, Strasbourg.

Montrul, S., à paraître. "Linguistics: How Learning Context Shapes Heritage and Second-Language Acquisition" in Dressman, M. and Sadler, R. (eds.). *The Handbook of Informal Language Learning*. Sussex: Wiley.

Socketk, G., 2012a. Le web social – La complexité au service de l'apprentissage informel de l'anglais. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 15(2). <https://doi.org/10.4000/alsic.2505>

Socketk, G., 2012b, juin. *L'impact des activités informelles d'écoute en anglais sur les travaux écrits d'étudiants LanSAD, une analyse quantitative*. Conférence présentée à Colloque 2012 de l'Association des Chercheurs et Enseignants en didactique des langues (Acedle) - Apprendre les langues autrement, Nantes, France.

Socketk, G., & Kusyk, M., 2013. L'apprentissage informel en ligne : nouvelle donne pour l'enseignement-apprentissage de l'anglais. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, 32(1), 75-91.

Socketk, G., & Kusyk, M., 2015. Online informal learning of English: frequency effects in the uptake of chunks of language from participation in web-based activities. In T. Cadierno & S. W. Eskildsen (Éd.), *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning* (p. 153-178). Consulté à l'adresse <https://www.degruyter.com/view/books/9783110378528/9783110378528-toc/9783110378528-toc.xml>

Socketk, G. & Toffoli, D., 2012. "Beyond learner autonomy: a dynamic systems view of the informal learning of English in virtual online communities". *ReCALL* 24(2): 138–151.

Toffoli, D., 2018. *L'apprenant.e de langue 2020 : profil, dynamiques, dispositifs* (Habilitation à Diriger des Recherches). Université de Lille, Lille, France.

Toffoli, D. & Perrot, L., 2017. "Autonomy and the Online Informal Learning of English (OILE): The Relationships between Learner Autonomy, L2 Proficiency, L2 Autonomy and Digital Literacy" in Capelletti, M., Lewis, T., Rivens-Mompean, A. (eds.) *Learner Autonomy and Web 2.0*. Sheffield : Equinox, 198-228.

Toffoli, D. & Socketk, G., 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. & Sockett, G., 2013. "University teachers' perceptions of Online Informal Learning of English (OILE)". *CALL* 28 (1): 7-21.

Toffoli, D. & Sockett, G., 2015. « L'apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL), qu'est-ce que ça change pour les centres de langues ? » *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*. 34(1): 147-165.

Toffoli, D. & Speranza, L., 2016. « L'autonomie comme facteur déterminant dans la réussite d'un enseignement LanSAD en Sciences Historiques ? » *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. 35 n° spécial 1 | 2016. DOI : 10.4000/apliut.5505.

Tomasello, M., 2005. *Constructing a Language*. Boston: Harvard University Press.

Yibokou, K. S., Toffoli, D., & Vaxelaire, B., 2019. Variabilité inter-individuelle et intra-individuelle dans la prononciation d'étudiants français qui pratiquent l'Apprentissage Informel de l'Anglais en Ligne. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, n°59, mai 2019.