



HAL
open science

Revisiter l'apprentissage informel en articulant des définitions de l'apprentissage par le prisme de la conscience

Diana Santos

► **To cite this version:**

Diana Santos. Revisiter l'apprentissage informel en articulant des définitions de l'apprentissage par le prisme de la conscience. Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle, 2022, 20-1 (20-1), 10.4000/rdlc.11305 . hal-03813409

HAL Id: hal-03813409

<https://hal.science/hal-03813409>

Submitted on 13 Oct 2022

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.

Revisiter l'apprentissage informel en articulant des définitions de l'apprentissage par le prisme de la conscience

Diana Oliveira Santos



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/11305>

DOI : 10.4000/rdlc.11305

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Diana Oliveira Santos, « Revisiter l'apprentissage informel en articulant des définitions de l'apprentissage par le prisme de la conscience », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 20-1 | 2022, mis en ligne le 08 août 2022, consulté le 03 octobre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/11305> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.11305>

Ce document a été généré automatiquement le 3 octobre 2022.



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International
- CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Revisiter l'apprentissage informel en articulant des définitions de l'apprentissage par le prisme de la conscience

Diana Oliveira Santos

Introduction

- 1 Il existe deux manières différentes de développer une compétence dans une autre langue selon Krashen (1982) : on peut l'acquérir ou l'apprendre. Le travail de Krashen (1982, 1985, 2013) élabore, d'une part, l'idée que l'acquisition du langage est un processus d'assimilation naturelle, dans lequel nous ne sommes pas conscients de ce qui se passe. Nous « captons » la langue. Cela peut survenir lorsque nous avons une conversation, lisons un livre ou regardons un film, par exemple.
- 2 L'apprentissage des langues, d'autre part, est un processus conscient qui nécessite un effort intellectuel pour se produire. C'est le fait d'essayer d'apprendre tout en sachant que l'on est train d'apprendre (Krashen, 2013). Dans cet article, nous ne nous intéresserons pas au processus interne de l'apprentissage au moment où celui-ci survient (la conscience en tant que compréhension qui sera expliquée plus tard dans la partie 1.2). Nous allons nous focaliser plutôt sur la notion de conscience avant et après l'apprentissage. La discussion portera sur l'intention de l'apprenant avant un apprentissage qui peut être naturel ou avec un effort intellectuel, et la capacité de l'individu d'explicitier ces apprentissages après l'exposition à la langue cible dans un contexte informel. Le terme apprentissage sera employé dans cet article mais ne sera pas considéré en opposition avec l'acquisition.
- 3 L'apprentissage informel consiste à apprendre en dehors d'un contexte institutionnalisé (Schugurensky, 2007). Le terme a commencé à être étudié à la fin des années 1960 (Coombs, 1968 ; Coombs et al., 1974) dans le domaine de l'éducation, au

début des années 2000 dans le domaine du travail (Henschel, 2001 ; Cross, 2007) et, grâce au progrès de la technologie, notamment la télévision, l'internet, les podcasts et les applications, le sujet a commencé à être discuté en profondeur par des chercheurs en didactique des langues ces dernières années, vu que ces pratiques informelles favorisent l'acquisition d'une langue étrangère (Schugurensky, 2007 ; Toffoli & Sockett, 2010 ; Mangenot, 2011 ; Kusyk & Sockett, 2012 ; Sockett, 2016).

- 4 Coombs (1968, 1989), dans ses recherches en sciences de l'éducation, expose les différents contextes d'apprentissage avant et après les années 1970. L'éducation qui était auparavant fortement liée à la scolarité et à un système éducatif formel, en vient à prendre en compte d'autres modes d'apprentissage qui ne dépendent pas d'un lieu, d'une méthode ou de l'âge de l'apprenant (Coombs, 1989). Sa réflexion porte sur le fait que plusieurs contextes d'apprentissage sont en mesure de répondre aux besoins essentiels en matière d'éducation, que l'éducation va au-delà de l'âge scolaire et que ceux qui n'ont pas eu une vie scolaire apprennent également. C'est dans ce contexte que l'apprentissage informel a commencé à prendre forme et à influencer des chercheurs dans d'autres domaines.
- 5 Dans le domaine du travail, Henschel (2001) et Cross (2007) défendent l'idée que l'apprentissage informel correspond à la majorité des apprentissages d'un individu et qu'il se fait en raison du besoin d'appartenance à la communauté. Dans un contexte de travail, les personnes se trouvent dans une situation où elles sont engagées dans des échanges quotidiens dans lesquels elles jouent alternativement le rôle de l'apprenant ou de l'enseignant : elles interrogent des collègues, en appellent d'autres, rejoignent des conversations et ont des réflexions sur des événements de la journée. Il s'agit d'un apprentissage naturel, continu et tout au long de la vie : elles apprennent des autres lorsqu'elles en ressentent le besoin. Parfois, cet apprentissage est accidentel (Cross, 2007 : xiii), imprévu et impromptu (*ibid.* : 15), mais il peut aussi arriver intentionnellement (*ibid.* : 16). Dans les deux cas, c'est l'apprenant qui est responsable de son apprentissage, étant donné que celui-ci n'est pas imposé.
- 6 En didactique des langues, plusieurs chercheurs ont étudié en détail le processus de l'apprentissage, portant une attention particulière aux apprentissages incidents/intentionnels et implicites/explicites. L'apprentissage incident est le processus d'apprentissage de quelque chose sans l'intention de le faire. C'est aussi apprendre une chose tout en ayant l'intention d'en apprendre une autre (Richards & Schmidt, 2002). Cet apprentissage est aussi appelé non-intentionnel et il s'oppose à l'intentionnel, dans lequel l'apprenant a un plan délibéré impliquant des stratégies d'apprentissage (Schmidt, 1990) et tente de mémoriser des informations factuelles (Hulstijn, 2012).
- 7 D'un point de vue méthodologique, les apprentissages incidents et intentionnels concernent la présence ou l'absence d'une instruction explicite sur ce que les apprenants doivent apprendre pendant l'expérience. Les participants du groupe intentionnel seraient informés à l'avance sur quoi ils seraient testés, tandis que dans le groupe incident, ils seraient exposés à deux stimuli différents (vocabulaire et compréhension générale, par exemple) et seraient testés sur l'un d'entre eux (Hulstijn, 2003a). Ces notions d'apprentissage (l'incident et l'intentionnel) concernent l'intention de l'apprenant avant de démarrer une activité, contrairement à l'implicite et à l'explicite, qui sont liés soit au processus interne, soit aux résultats de l'apprentissage.
- 8 Le concept de l'apprentissage implicite a émergé dans les années 1960 et a été analysé davantage depuis. En 1967, Arthur Reber a déclaré que, dans l'apprentissage implicite,

les sujets des études expérimentales **acquièrent des connaissances sans en avoir conscience** et que **ces connaissances ne sont pas ouvertes à la verbalisation**. Une vingtaine d'années plus tard, Schmidt (1990) affirme que les discussions autour de la conscience dans l'apprentissage ont donné lieu à des définitions ambiguës, car les apprentissages implicites (et explicites) peuvent être étudiés comme un processus interne ou comme les résultats d'une exposition à la langue. Ce que Reber définit comme implicite fait référence, en fait, à deux apprentissages différents.

- 9 En tant que processus interne d'apprentissage, l'implicite concerne la manière dont l'apprenant acquiert les principes et règles sans les analyser. Il s'agit d'un apprentissage dans lequel l'apprenant ne sait pas qu'il est en train d'apprendre (Bell, 2015). L'explicite, à son tour, concerne l'acquisition de tels principes de manière intuitive (Schmidt, 1990) et l'apprenant connaît l'objet de l'apprentissage au moment de l'apprentissage (Williams, 2009).
- 10 En ce qui concerne la présence ou le manque de conscience des connaissances acquises, les apprentissages implicites et explicites sont définis en fonction du produit plutôt que des propriétés du processus d'apprentissage (Frensch & Rüniger, 2003 ; Reber, 1967). Quand les apprenants ne peuvent pas dire ce qu'ils semblent savoir, il s'agit d'apprentissage implicite (Schmidt, 1990). Quant à l'apprentissage explicite, il advient lorsque les apprenants peuvent expliquer ce qu'ils semblent savoir : ils sont conscients de ce qui a été appris et peuvent verbaliser ces connaissances (Ellis, 2009 ; Schmidt, 1990).
- 11 Dans ce foisonnement de définitions, les différents types d'apprentissages sont parfois confondus et, de ce fait, leurs définitions demanderaient à être révisées et davantage étudiées. Il est devenu important d'analyser comment les notions utilisées dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde interagissent afin que les chercheurs puissent comparer leurs résultats plus efficacement. En clarifiant ces définitions, nous pourrions, ensuite, les mobiliser pour les recherches sur l'informel et le formel.
- 12 Dans cet article théorique, je propose une mise en relation des définitions des apprentissages incident, intentionnel, implicite et explicite à la lumière des travaux de Schmidt (1990) sur la conscience.
Pour que l'objectif établi soit atteint, quelques objectifs spécifiques ont été élaborés :
 - décrire les notions d'apprentissage dans le domaine de didactique des langues ;
 - comprendre les différents apprentissages par le prisme de la conscience ;
 - explorer les liens entre les différents types d'apprentissages ;
 - revisiter la définition de l'apprentissage informel.

Cadre théorique

Les notions d'apprentissage dans le domaine de didactique des langues

- 13 Bien que Coombs (1968, 1974) ait été un des premiers à parler d'apprentissage informel, c'est à partir des années 2000 que le sujet a pris de la force en didactique des langues (Schugurensky, 2007 ; Toffoli & Sockett, 2010 ; Mangenot, 2011 ; Kusyik & Sockett, 2012 ; Sockett, 2016). Phillip Coombs a fait des recherches dans le domaine de l'éducation et, dans un ouvrage paru en 1974, il développe les notions d'apprentissage formel, non-formel et informel. **L'apprentissage formel** consiste en une éducation

institutionnalisée et hiérarchique, telle que l'on peut trouver à l'école ou à l'université (Coombs, 1974). Cross (2007) explique que ce type d'apprentissage est généralement programmé et la plupart du temps les apprenants sont évalués sur la maîtrise d'un contenu qu'une tierce personne juge important. Le **non-formel** englobe les apprentissages éducationnels organisés en dehors du système officiel et formel, comme des formations structurées par des clubs de jeunesse, des centres communautaires et des coopératives (Coombs, 1974). Et, enfin, l'**informel** correspond à l'apprentissage au long de la vie, acquis à partir des expériences quotidiennes – il est inorganisé et souvent non systémique (*ibid.*). À ce jour, les didacticiens utilisent ces définitions.

- 14 L'étude des différentes formes d'apprentissage en didactique de langues a pris de l'ampleur ces dernières années et leurs définitions ne cessent d'évoluer. L'idée que le formel provient d'une institution, avec des programmes et objectifs précis est assez répandue (Cross, 2007 ; Schugurensky, 2007 ; Mangenot, 2011). Les définitions du formel et du non-formel se rejoignent sur la notion d'intentionnalité d'apprentissage de la part de l'apprenant, la différence étant que le deuxième advient en dehors d'une structure nationale officielle (Mangenot, 2011). Le concept d'apprentissage informel est celui qui a évolué le plus depuis les années 60 si nous prenons en compte le contexte d'apprentissage des langues et ses enjeux didactiques.
- 15 On peut retrouver plusieurs exemples d'apprentissage informel dans la littérature, comme apprendre à parler une langue dans l'enfance, lire des livres et regarder des films (Schugurensky, 2007). Les chercheurs sont d'accord sur le fait qu'il s'agit d'apprentissages qui ne font pas partie des programmes dispensés par les organismes éducatifs officiels (formel) et non-officiels (non-formel) ou par des cours (Schugurensky, 2007). Ce sont des activités quotidiennes, non structurées, liées au travail, à la vie de famille et aux loisirs (Mangenot, 2011). Selon Mangenot, ces activités demandent un degré d'autonomie élevé, qui peut viser d'autres pratiques (comme s'intégrer dans le web social en L2, L3...), et sont souvent liées au processus de décision personnelle de s'engager dans une activité (Toffoli et Sockett, 2010). Ce qui a été peu discuté par la littérature est le degré d'intentionnalité de l'apprenant dans un contexte informel.

Les types d'apprentissages informels

- 16 À l'intérieur du champ de recherche, la tendance est de diviser l'apprentissage informel en trois catégories : autodirigé, incident et de socialisation (Schugurensky, 2007). Dans chaque catégorie nous pouvons constater la présence ou l'absence de l'intentionnalité : une notion qui a encore besoin d'être discutée et clarifiée dans la littérature en didactique des langues dans des contextes informels.
- 17 **L'apprentissage auto-dirigé** correspond aux « projets éducatifs entrepris par des personnes sans l'aide d'un professeur » (Schugurensky, 2007 : 15), il ne dépend d'aucune institution, qu'elle soit officielle ou non. Des trois types d'apprentissage, c'est le seul qui est intentionnel. Dans cet apprentissage, les apprenants ont pour objectif d'apprendre quelque chose avant même que le processus d'apprentissage ne commence. Dans ce contexte, les activités sont choisies par l'apprenant, il décide comment, quand et où apprendre et les ressources choisies ne doivent pas avoir été conçues à des fins éducatives (Sockett, 2014). L'apprentissage à travers les outils créés avec des buts pédagogiques, comme les sites d'apprentissage mutuel des langues tels

que le (E-)Tandem, est non-formel (ceci correspond aux auto-apprentissages de Mangenot, 2011).

- 18 Dans l'**apprentissage incident** (ou fortuit) et dans **la socialisation**, l'apprenant n'a pas d'intention d'apprendre de cette expérience. La différence, selon Schugurensky, est que la socialisation renvoie aux apprentissages réalisés de façon naturelle dans la vie quotidienne, et qu'à la fin l'apprenant ne sait pas ce qu'il a appris. Dans l'apprentissage incident l'apprenant se rend compte qu'il a appris quelque chose.
- 19 À travers les apprentissages auto-dirigés nous pouvons confirmer la place que l'intentionnalité a dans l'apprentissage informel. Pourtant, dans la littérature, les notions de ce qui est incident, implicite ou informel sont confondues, et ces définitions, parfois empruntées à d'autres domaines d'étude, excluent l'intentionnalité de l'informel.

Les apprentissages incidents et intentionnels

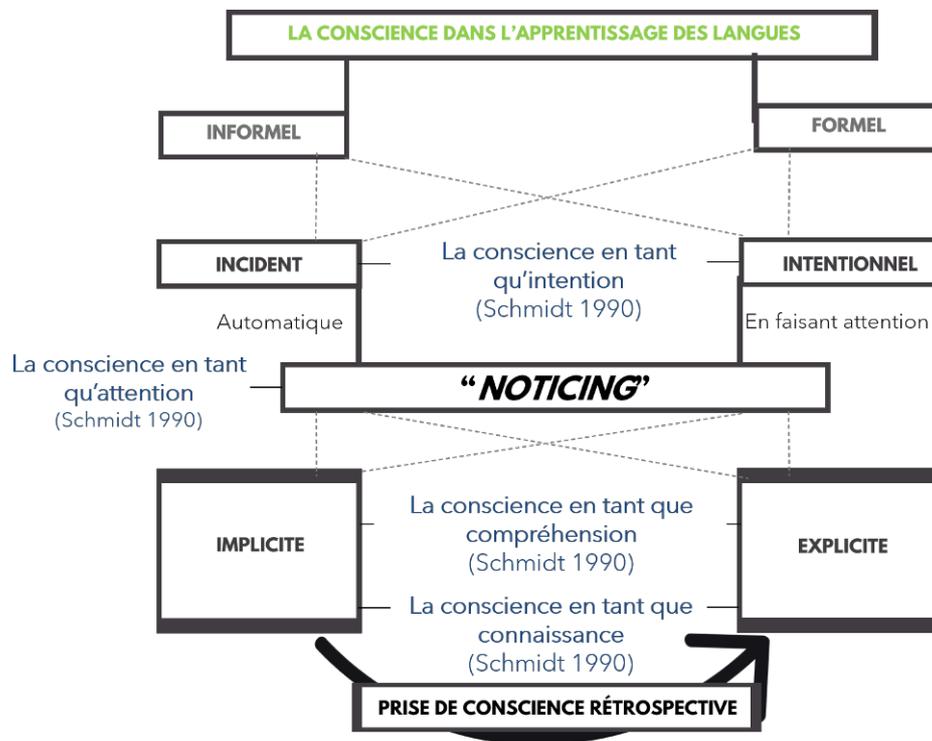
- 20 L'apprentissage de langues à travers les blogs, les réseaux sociaux, les forums, les films et les séries est un sujet qui a commencé à être étudié davantage au cours des dix dernières années (Rivens, 2010 ; Webb, 2011 ; van Zeeland & Schmitt, 2013b ; Toffoli & Sockett, 2010 ; Peters & Webb, 2018). Avec le progrès de la technologie, ces supports sont devenus plus accessibles et les apprenants ont développés l'habitude de les utiliser au cours des dernières années (Toffoli & Sockett, 2015). Ces supports authentiques, c'est à dire faits pour le divertissement des utilisateurs natifs, ont augmenté en popularité chez les apprenants des langues qui les utilisent pour avoir une plus grande variété de divertissement et/ou pour apprendre une langue étrangère.
- 21 Comme ces supports peuvent servir pour améliorer les connaissances et la compréhension d'une langue étrangère, des chercheurs ont commencé à analyser leur impact sur les pratiques actuelles d'apprentissage des langues. Toffoli & Sockett (2010) ont mené une étude sur l'utilisation du web 2.0 et ont découvert que les apprenants utilisent les supports multimédias dans leur quotidien : ils sont exposés à des documents authentiques et ils interagissent dans la langue cible. Selon les chercheurs (*ibid.* : 2), ces activités promeuvent un apprentissage « non officiel, non programmé et impromptu », comme préconisé par Cross (2007 : 15). Cela veut dire que l'apprentissage informel ne peut pas faire partie d'un cours prescrit par un enseignant (non-officiel), que l'apprenant n'a pas de contrôle sur la manière dont cet apprentissage aura lieu (non programmé) et que l'apprentissage est incident car l'intention de l'apprenant est de communiquer au sein d'un groupe et d'avoir une compréhension générale, et pas d'apprendre la langue en soi (impromptu).
- 22 Lorsque Toffoli & Sockett (2010) abordent la notion d'apprentissage informel, ils traitent de la socialisation. En effet, sur les blogs, les réseaux sociaux et les forums, les apprenants peuvent interagir dans la langue cible. Même quand l'objectif général de l'apprenant est d'être capable de communiquer dans la langue étrangère, partager ses goûts et opinions sur une ressource ou faire partie d'une communauté linguistique, il y a des outils qui ne lui permettent pas d'appliquer ces connaissances tout de suite, comme les apprentissages à travers les séries, les films et la musique. Ces outils sont des ressources de compréhension orale et, en les utilisant, les apprenants peuvent avoir des objectifs spécifiques, immédiats et prioritaires, liés à l'apprentissage ou pas, comme le divertissement, l'apprentissage de vocabulaire, de grammaire ou de prononciation, etc.

- 23 Ces recherches n'ont pas visé à mettre en lumière l'intention des apprenants. C'est pourquoi il nous semble important de mettre davantage en avant les objectifs des apprenants afin de déterminer si leur engagement dans ces activités est principalement (ou uniquement) pour l'apprentissage de la langue ou principalement (ou uniquement) pour le divertissement et la communication.
- 24 Connaître les objectifs des apprenants quand ils s'engagent avec de telles ressources permettra aux chercheurs de réévaluer la notion d'informel en lien avec l'intentionnalité. Savoir comment ils utilisent l'outil, s'ils ont l'intention d'apprendre en général ou d'apprendre quelque chose de spécifique, pourrait confirmer ou infirmer l'hypothèse que les outils multimédias favorisent un apprentissage spontané et imprévu, dans lequel l'apprenant n'a pas la conscience (l'intention) d'apprendre (Toffoli & Sockett, 2010).
- 25 Il est important de remarquer que définir l'informel comme un processus inconscient, dans lequel l'apprenant n'a pas l'intention d'apprendre, contredit l'idée que les apprentissages auto-dirigés font partie de l'informel. Dans ce contexte, des définitions plus précises sur la conscience et sur l'intentionnalité demandent à être étudiées dans la littérature sur l'apprentissage informel.
- 26 Les définitions de la conscience dans la littérature sont multiples et parfois contradictoires. Par exemple, dans les définitions proposées par Toffoli & Sockett (2010) et Schugurensky (2007), l'apprentissage incident n'est pas conscient. Pourtant, par inconscient, Toffoli & Sockett veulent dire non-intentionnel. Schugurensky, par contre, dit que cet apprentissage est inconscient parce que l'apprenant ne peut pas expliquer ce qu'il a appris. La conscience en tant qu'intention et en tant que résultat a été pourtant développée dans les années 1990 et représente une dimension différente de celle de l'informalité.
- 27 Pendant qu'en France les chercheurs travaillaient sur les apprentissages formels, non-formels et informels (Coombs et al., 1974 ; Schugurensky, 2007), dans le monde anglophone, des chercheurs étudiaient le processus des apprentissages incidents, intentionnels, implicites et explicites (R. W. Schmidt, 1990; Hulstijn, 2003a, 2012). Dans la suite de cet article nous définirons ces derniers plus en détail et les comparerons avec l'apprentissage informel.

Comprendre les différents apprentissages à travers le prisme de la conscience

- 28 Dans son article séminal, Schmidt (1990) nous invite à différencier les diverses significations du mot conscience dans le domaine de l'acquisition des langues. De nombreux chercheurs parlent de conscience mais ils n'ont pas tous la même définition : cela peut signifier un apprentissage incident/intentionnel aussi bien qu'un apprentissage implicite/explicite. Sans une référence commune du terme conscience, les discussions sur les types d'apprentissage deviennent confuses ou incohérentes. Le schéma de la figure 1 explique que la conscience peut être comprise comme l'intention d'apprendre, l'attention portée au support, le processus interne d'acquisition ou les résultats de cet apprentissage.

Figure 1 - La conscience dans l'apprentissage des langues



Source : auteurs

- 29 La conscience en tant qu'**intention** d'apprendre fait référence aux notions incident et intentionnel. Il s'agit d'une intention d'apprendre qui précède l'apprentissage. Un exemple d'apprentissage incident est le fait d'apprendre un nouveau mot quand l'apprenant est en train de regarder un film pour son divertissement (Hulstijn, 2012 ; Peters & Webb, 2018). Dans un contexte d'expérimentation, l'apprentissage intentionnel correspond aux consignes données par le chercheur, qui dit en avance ce que le participant doit essayer d'apprendre (Hulstijn, 2003b). Dans les deux scénarios, incident et intentionnel, pour que l'apprenant acquière un aspect de la langue (soit un mot, une structure, la prononciation), il faut qu'il le remarque (Schmidt, 1990).
- 30 La conscience en tant qu'**attention** concerne l'action de remarquer un aspect de la langue, ce que Schmidt appelle « *noticing* ». Elle se passe indépendamment de l'intention de l'apprenant : cela ne fait aucune différence si l'apprenant a remarqué une forme linguistique parce qu'il a délibérément choisi de le faire, ou simplement par inadvertance (Schmidt, 1990). Dans un contexte d'apprentissage intentionnel, l'apprenant choisit (ou le chercheur/enseignant lui demande) de faire attention à un aspect spécifique de la langue. Dans l'apprentissage incident, cette attention est automatique et l'apprenant peut se rendre compte ou pas qu'il a remarqué quelque chose. Selon Schmidt (1990), pour apprendre, l'apprenant doit impérativement remarquer la forme linguistique (pour plus d'explications, voir Robinson, 1995, 2015 ; Godfroid et al., 2010).
- 31 La conscience en tant que **compréhension** prend en compte le processus interne lors de l'apprentissage. Il s'agit de l'implicite et de l'explicite, dans lesquels les apprenants acquièrent la langue sans s'en rendre compte ou de façon intuitive (Schmidt, 1990). Dans l'apprentissage explicite, l'apprenant fait des liens avec des expériences

antérieures pour comprendre l'objet linguistique en question, avec la formation et la vérification d'hypothèses. Dans l'implicite, ces souvenirs passés ont une influence, mais il n'y a pas d'activation de ces souvenirs dans la conscience ni d'hypothèses formées (Schmidt, 1990, 1994 ; Godfroid & Winke, 2015).

- 32 La conscience en tant que **connaissance** porte sur le résultat des apprentissages. Dans l'apprentissage implicite, il n'y a aucune conscience de ce qui a été appris (Schmidt, 1990). En d'autres termes, c'est la capacité d'apprendre sans se rendre compte des acquis de l'apprentissage. L'apprentissage implicite est donc défini en fonction de ses résultats plutôt que des propriétés du processus d'apprentissage (Frensch et Rüniger, 2003). L'apprentissage explicite se produit lorsque les apprenants peuvent dire / expliquer ce qu'ils semblent savoir. L'apprenant est conscient de ce qui a été appris et il peut le verbaliser / l'exprimer (Schmidt, 1990 ; Schmidt, 1994 ; Ellis, 2009).

Figure 2 - Les types d'apprentissages

<p>Informel</p> <p>L'apprentissage informel se passe en dehors des instances éducatives formelles (Schugurensky, 2007). Il résulte des activités quotidiennes liées au travail, à la vie familiale ou aux loisirs (Mangenot, 2011).</p>	<p>Formel</p> <p>L'apprentissage formel est organisé par des établissements d'enseignement, avec des objectifs d'apprentissage structurés, une durée d'apprentissage, menant à une certification (Mangenot, 2011).</p>
<p>Incident</p> <p>L'apprentissage incident (non-intentionnel/ fortuit) est le processus d'apprentissage de quelque chose sans l'intention de le faire. C'est aussi apprendre une chose tout en ayant l'intention d'en apprendre une autre (Richards & Schmidt, 2002).</p>	<p>Intentionnel</p> <p>L'apprentissage intentionnel se produit lorsqu'il existe un plan délibéré impliquant des stratégies d'apprentissage (Schmidt, 1990). C'est quand il y a une tentative délibérée de mémoriser des informations factuelles (Hulstijn, 2013).</p>
<p>“Noticing”</p> <p>On ne peut apprendre une langue que lorsqu'on les remarque. L'apprentissage subliminal (sans « noticing ») n'est pas possible (Schmidt, 1990).</p>	
<p>Implicite</p> <p>L'apprenant fait des liaisons avec des souvenirs passés, qui ont une influence dans le nouvel apprentissage, mais il n'y a pas une activation de ces souvenirs dans la conscience ni d'hypothèses formées (Schmidt 1990, 1994).</p>	<p>Explicite</p> <p>L'apprenant fait des liaisons avec des expériences antérieures pour comprendre l'objet linguistique en question, avec la formation et vérification d'hypothèses (Schmidt 1990, 1994).</p>
<p>Implicite</p> <p>Dans l'apprentissage implicite, il n'y a aucune conscience de ce qui a été appris (Schmidt, 1990). C'est la capacité d'apprendre sans prendre conscience des produits de l'apprentissage. L'apprentissage implicite est défini en fonction de son produit plutôt que des propriétés du processus d'apprentissage (Frensch et Rüniger, 2003).</p>	<p>Explicite</p> <p>L'apprentissage explicite se produit lorsque les apprenants peuvent dire / expliquer ce qu'ils semblent savoir. L'élève est conscient de ce qui a été appris (Schmidt, 1990) et peuvent verbaliser ces connaissances (Ellis, 2009).</p>
<p>Prise de conscience rétrospective</p> <p>« Certaines personnes peuvent ne pas être conscientes d'avoir appris quelque chose au cours d'une expérience particulière jusqu'à ce qu'elles en parlent avec une autre personne (par exemple un chercheur) qui leur pose des questions visant à permettre une prise de conscience rétrospective » (Schugurensky 2007).</p>	

Source : auteurs

- 33 Pour résumer, l'apprentissage informel peut être conscient ou inconscient selon l'étape dont nous parlons et peut être combiné de multiples façons qui ont été, pour l'instant, peu explorées par des recherches empiriques. Dans la partie 1.3 nous allons examiner ces combinaisons de manière plus approfondie.

Explorer les liens entre les différents types d'apprentissages

- 34 L'apprentissage informel a des définitions différentes dans la littérature et il est souvent défini comme incident (Toffoli et Sockett, 2010), implicite au niveau des connaissances (Reber, 1967 ; Rebuschat, 2013) et explicite en ce qui concerne les résultats (Schugurensky 2007). Néanmoins, plutôt que d'une forme linéaire, ces apprentissages interagissent de façon plus complexe, comme le montre la figure 2.

Figure 3 – L'interaction entre les apprentissages

	Informel	Incidentel	Intentionnel	Conscience
Incidentel	Les activités non-intentionnalisées, dont l'objectif n'est pas l'apprentissage (Schugurensky 2007) : les blogs, les réseaux sociaux, les forums, les films et les séries.	-	-	L'apprenant n'avait pas une intention d'apprendre avant de commencer (unconscient)
Intentionnel	Les apprentissages autodirigés, dont l'un des objectifs est l'apprentissage (Schugurensky 2007) : les blogs, les réseaux sociaux, les forums, les films et les séries.	-	-	L'apprenant avait une intention avant de commencer (conscient)
Implicite	L'apprenant a choisi une activité authentique et, sans ou avec l'intention d'apprendre, il n'est pas capable de verbaliser ce qu'il a appris.	L'apprenant n'avait pas l'intention d'apprendre et il n'arrive pas à expliquer ce qu'il a appris (Reber, 1967; Rebuschat, 2013).	L'apprenant avait l'intention d'apprendre mais il n'arrive pas encore à utiliser ou expliquer ce qui a été appris, même si à un niveau réceptif il a appris la forme linguistique.	L'apprenant ne sait pas dire ce qu'il a appris (unconscient)
Explicite	L'apprenant a choisi une activité authentique et, sans ou avec l'intention d'apprendre, il peut dire ce qu'il a appris.	L'apprenant n'avait pas l'intention d'apprendre, mais, en remarquant la forme linguistique, il a développé des hypothèses et il peut expliquer ce qu'il a appris (Bell, 2015; Schmidt, 1990).	L'apprenant avait l'intention d'apprendre et arrive à utiliser ou expliquer ce qui a été appris.	L'apprenant sait dire ce qu'il a appris (conscient)

Source : auteurs

- 35 La définition d'un informel « non programmé et impromptu » proposée par Cross (2007 : 15) a un fort lien avec la définition de l'**incident** de Richards & Schmidt, pour lesquels il s'agit d'un apprentissage dans lequel l'apprenant « apprend quelque chose sans l'intention de le faire » (2010 : 276). Cependant, l'**intentionnalité** trouve aussi sa place dans l'informel à travers les apprentissages auto-dirigés (Schugurensky, 2007), comme les blogs, les réseaux sociaux, les forums, les films et les séries quand un des objectifs est l'apprentissage.
- 36 L'apprentissage **incident** a été étudié avec l'**implicite** (Reber, 1967 ; Rebuschat, 2013). Dans un apprentissage où l'apprenant n'a pas choisi d'apprendre quelque chose en particulier (incident), il est possible qu'il apprenne sans s'en rendre compte (conscience en tant que compréhension) et sans pouvoir verbaliser les connaissances acquises (conscience en tant que connaissance). Néanmoins, ces combinaisons ne sont pas les seules possibles. Dans sa définition de l'apprentissage implicite, Rebuschat (2013) explique que celui-ci se produit *principalement* sans l'intention d'apprendre et *généralement* sans conscience de ce qui a été appris. Les mots « principalement » et « généralement » invitent à la réalisation d'études empiriques pour quantifier l'occurrence de ces deux apprentissages dans l'informel. Il y a des évidences empiriques qui montrent la possibilité d'une connaissance **explicite** après un apprentissage incident, dans lequel le chercheur n'a pas informé les participants par avance qu'ils seraient testés et les résultats montrent qu'ils ont pu communiquer une partie de leur connaissance à une autre personne (Bell, 2015 ; Mathews et al., 1989).
- 37 En ce qui concerne l'apprentissage **intentionnel**, Schugurensky (2007) défend que dans un apprentissage auto-dirigé, l'apprenant est conscient des résultats (apprentissage **explicite** au niveau des connaissances). Il est pourtant important de prendre en compte les différentes dimensions de l'apprentissage. Van Zeeland & Schmitt (2013a) expliquent que les connaissances des apprenants sont plus réceptives que productives : ils sont plus facilement capables de reconnaître des aspects de la langue que de les employer. Il est possible que dans le cadre d'un test ou un entretien, les participants n'arrivent pas encore à utiliser ou à expliquer ce qui a été appris, même si à un niveau réceptif ils ont appris la forme linguistique, car « ce que l'on apprend est toujours plus riche et plus sophistiqué que ce qui peut être expliqué » (Reber, 1989 : 229). Dans ce cas,

un apprentissage qui a été, à l'origine, **intentionnel**, peut résulter d'un apprentissage implicite au niveau des connaissances si les apprenants ne sont pas capables de l'expliquer verbalement. À travers la prise de conscience rétrospective, il est pourtant possible de transformer ces connaissances en apprentissage explicite (Schugurensky, 2007).

- 38 Les résultats d'un apprentissage informel ne sont pas toujours accessibles aux apprenants car les apprentissages qui ne sont pas auto-dirigés ne comptent pas avec quelques éléments organisationnels comme des programmes, des objectifs, un système évaluation et un instructeur qui peuvent faciliter le processus d'apprentissage (Schugurensky, 2007). Dans ce contexte, la prise de conscience rétrospective vient aider l'apprenant à prendre conscience de ce qu'il a appris et rendre ces apprentissages visibles aux apprenants. Pour mettre en évidence ces connaissances, Schugurensky (2007) propose des entretiens semi-guidés, avec une liste d'apprentissages potentiels dans laquelle les participants évaluent leur niveau sur une échelle de Lickert par deux fois : avant de s'impliquer dans le processus d'apprentissage et au moment de l'entretien avec le chercheur. Quand les réponses varient, le chercheur encourage le participant à en parler davantage. Cette stratégie encourage la réflexion des participants sur leur apprentissage et rend ces connaissances plus explicites.

Revisiter la définition de l'apprentissage informel

- 39 Depuis que l'informel est discuté en didactique des langues, sa définition a emprunté des notions de l'apprentissage incident, intentionnel, implicite et explicite. L'objet de cet article est de montrer les points communs entre ces apprentissages et en quoi ils diffèrent. La littérature indique que l'informel ne provient pas d'une institution organisatrice et que l'objectif avec lequel l'outil a été envisagé n'a pas de but pédagogique. Cet apprentissage peut être, avant le démarrage d'une activité, incident ou intentionnel (les apprentissages auto-dirigés). Au moment de l'apprentissage, il peut y avoir un apprentissage implicite, dans lequel l'apprenant ne sait pas ce qu'il est en train d'apprendre ou, au contraire, un apprentissage explicite, quand il sait ce qu'il est en train d'apprendre. Après l'apprentissage, il peut être capable d'expliquer ce qu'il a appris (explicite) ou pas (implicite).
- 40 Un nombre croissant de recherches tendent à montrer que l'apprentissage incident peut être implicite ou explicite au niveau de la compréhension, car l'apprenant, indépendamment de son objectif initial, peut se rendre compte ou pas de ce qu'il est en train d'apprendre au moment de l'apprentissage (Mathews et al., 1989 ; Bell, 2015). De plus, l'apprentissage incident peut être implicite ou explicite au niveau des résultats car toutes les connaissances ne peuvent pas être verbalisées par les apprenants (van Zeeland and Schmitt, 2013 ; Bell, 2015). Cependant, ces connaissances implicites peuvent devenir explicites par la prise de conscience rétrospective pour favoriser l'apprentissage d'une langue.
- 41 L'apprentissage informel intègre d'autres apprentissages, tels que l'incident, l'intentionnel, l'implicite et l'explicite. Au milieu de tant de possibilités, la définition de l'informel doit se distinguer de ce qui est (pas) conscient, (pas) intentionnel ou (pas) implicite et se concentrer sur le contexte, son indépendance des institutions et autonomie de l'apprenant, en acceptant les multiples variables du processus et la possibilité d'interaction entre les apprentissages.

Implications pédagogiques

- 42 Les apprentissages incidents et intentionnels ne mènent pas forcément à un apprentissage explicite. Pour aider l'apprenant à progresser, valider ses connaissances et aussi le rendre acteur de son propre apprentissage, ce qui a été acquis peut être mis en évidence à travers des entretiens entre l'apprenant et des facilitateurs (moniteurs, tuteurs, enseignants, chercheurs etc.) conduisant à une prise de conscience rétrospective. À partir du moment où l'apprenant se rend compte de la richesse de ses apprentissages informels et de l'importance de la conscience dans ce processus, il peut gagner en autonomie et avancer plus vite dans son apprentissage.
- 43 Connaitre le rôle de l'intention et savoir identifier les résultats des apprentissages peut changer la façon dont les apprenants s'engagent dans des activités en langue étrangère. Selon Rod Ellis : « L'apprentissage devient possible lorsque l'apprenant admet la responsabilité du problème et est donc obligé de prêter une attention particulière à l'*input* » (1997 : 128). Cette prise de responsabilité peut favoriser l'observation active de ce que l'apprenant vit, ainsi que stimuler la conscience en tant qu'attention pour qu'il remarque davantage les éléments langagiers qui l'entourent dans des contextes informels.
- 44 La complexité de l'informel ouvre le champ des possibles aux apprenants. Rendre les apprenants plus sensibles aux différents types d'apprentissages peut les rendre plus responsables de leurs apprentissages pour qu'ils soient plus attentifs aux connaissances acquises sans pourtant avoir besoin de formaliser les activités dans lesquelles ils s'engagent. Cela peut conduire à une plus grande maîtrise des connaissances, que l'apprenant pourra employer plus efficacement.
- 45 Pour mieux comprendre l'apprentissage informel, il est important de questionner la croyance qui nous conduit à penser que tout ce qui est informel doit être incident et qu'il sera forcément implicite, et développer des méthodologies qui permettent d'identifier la relation entre tous ces types d'apprentissages. Même si les définitions des types d'apprentissages ont été largement discutées dans la littérature, en ce qui concerne les apprentissages informels, davantage de recherches empiriques demandent à être menées pour identifier les intentions immédiates des participants, pour examiner l'implicite en tant que processus interne en rapport avec l'intentionnalité, déterminer la relation entre l'incident/l'intentionnel et la capacité de verbaliser ce que l'on a appris, comparer les résultats explicites dans les apprentissages formels et informels, ainsi que tester la prise de conscience rétrospective dans l'apprentissage des langues. Dissocier ces définitions et enquêter sur ces liens peut rendre le dialogue entre les chercheurs plus efficace et leurs résultats de recherche plus précis.

Conclusion

- 46 Depuis le début des années 2000, l'effet des apprentissages informels a été étudié par des chercheurs en didactique des langues. L'apprentissage informel a été souvent comparé à d'autres apprentissages, surtout aux notions d'incident et d'implicite. Dans cet article théorique, ces types d'apprentissage ont été repris pour une analyse des façons dont ils interagissent entre eux.

- 47 Un apprentissage entrepris par un apprenant en autonomie, sans organisation institutionnelle, est considéré comme informel. Même si la majorité des données empiriques dans la littérature portent souvent sur les apprentissages incidents et implicites (Reber, 1967 ; Rebuschat, 2013), des contributions récentes (Bell, 2015) ont exploré l'occurrence de l'apprentissage explicite dans l'incident et montrent que l'acquisition peut prendre place de différentes manières. À partir du moment où les notions des différents apprentissages sont dissociées, nous pouvons mieux visualiser la définition de l'informel sans dicter le chemin que cet apprentissage va prendre.
- 48 Plus d'études empiriques sont nécessaires pour que l'on comprenne l'effet de l'apprentissage informel dans le cadre des activités intentionnelles et pour savoir comment les chercheurs peuvent rendre ces apprentissages explicites. Ainsi, les étudiants pourront transformer leurs connaissances réceptives en connaissances productives, en particulier dans le domaine de la langue.

BIBLIOGRAPHIE

- Bell, P. K. (2015). Explicit and Implicit Learning: Exploring Their Simultaneity and Immediate Effectiveness. *Applied Linguistics*, amv028. <https://doi.org/10.1093/applin/amv028>
- Coombs, P. H. (1968). *La crise mondiale de l'éducation*. P.U.F.
- Coombs, P. H., Ahmed, M., & Israel, B. B. (1974). *Attacking rural poverty: How nonformal education can help*. Johns Hopkins University Press.
- Coombs, P. H., & Sauvetre, A. (1989). *La crise mondiale de l'éducation*. De Boeck Universite.
- Cross, J. (2007). *Informal learning: Rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*. Pfeiffer/Wiley.
- Ellis, R. (Éd.). (2009). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Multilingual Matters.
- Frensch, P. A., & Rüniger, D. (2003). Implicit Learning. *Current Directions in Psychological Science*, 12(1), 13-18. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01213>
- Godfroid, A., Housen, A., & Boers, F. (2010). A procedure for testing the Noticing Hypothesis in the context of vocabulary acquisition. In M. Pütz & L. Sicola (Éds.), *Converging Evidence in Language and Communication Research* (Vol. 13, p. 169-197). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/celcr.13.14god>
- Godfroid, A., & Winke, P. (2015). Investigating implicit and explicit processing using L2 learners' eye-movement data. In P. Rebuschat (Éd.), *Studies in Bilingualism* (Vol. 48, p. 325-348). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sibil.48.14god>
- Henschel, P. (2001). Understanding and winning the never-ending search for talent. *Linezine*.
- Hulstijn, J. H. (2003a). Incidental and Intentional Learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Éds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (p. 349-381). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch12>

- Hulstijn, J. H. (2003b). Incidental and Intentional Learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Éds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (p. 349-381). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch12>
- Hulstijn, J. H. (2012). Incidental Learning in Second Language Acquisition. In C. A. Chapelle (Éd.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (p. wbeal0530). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0530>
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition* (1st ed). Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *Second language acquisition and second language learning* (Reprinted). Pergamon Pr.
- Krashen, S. (2013). *Second Language Acquisition - Theory, Applications, and Some Conjectures*. Cambridge University Press.
- Kusyk, M., & Sockett, G. (2012). From informal resource usage to incidental language acquisition: Language uptake from online television viewing in English. *ASp*, 62, 45-65. <https://doi.org/10.4000/asp.3104>
- Mangenot, F. (2011). Apprentissages formels et informels, autonomie et guidage. *EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne*, Jun 2011, Grenoble, France. (hal-02010467)
- Mathews, R. C., Buss, R. R., Stanley, W. B., Blanchard-Fields, F., Cho, J. R., & Druhan, B. (1989). Role of Implicit and Explicit Processes in Learning From Examples: A Synergistic Effect. *Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory, and Cognition*, 15(6), 1083-1100. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.15.6.1083>
- Rivens Mompean, A. (2010). The development of meaningful interactions on a blog used for the learning of English as a Foreign Language. *ReCALL*, 22(3), 376-395. <https://doi.org/10.1017/S0958344010000200>
- Peters, E., & Webb, S. (2018). Incidental vocabulary acquisition through viewing L2 television and factors that affect learning *Studies in Second Language Acquisition*, 40(3), 551-577. <https://doi.org/10.1017/S0272263117000407>
- Reber, A. S. (1967). Implicit learning of artificial grammars. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 6(6), 855-863. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(67\)80149-X](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(67)80149-X)
- Rebuschat, P. (2013). Measuring Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Research. *Language Learning*, 63(3), 595-626. <https://doi.org/10.1111/lang.12010>
- Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (4th ed). Longman.
- Richards, Jack. C., & Schmidt, R. (2002). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistic*.
- Robinson, P. (1995). Attention, Memory, and the "Noticing" Hypothesis. *Language Learning*, 45(2), 283-331. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00441.x>
- Robinson, P. (2015). Attention and Awareness. In J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Éds.), *Language Awareness and Multilingualism* (p. 1-10). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02325-0_8-1
- Schmidt, R. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. In *Consciousness and second language learning: Conceptual, methodological and practical issues in language learning and teaching: Vol. Thematic issue of AILA Review-Revue de l'AILA*, 11 (p. 11-26).

- Schmidt, R. W. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Schugurenky, D. (2007). « Vingt mille lieues sous les mers » : Les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie*, 160, 13-27. <https://doi.org/10.4000/rfp.583>
- Socketk, G. (2014). *The Online Informal Learning of English*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9781137414885>
- Socketk, G. (2016). La prise en compte des apprentissages informels en didactique des langues. *Mélanges CRAPEL*, 36(Université Paris Descartes, Laboratoire EDA (Éducation, Discours, Apprentissages)), 128-136.
- Toffoli, D., & Socketk, G. (2010). How non-specialist students of English practice informal learning using web 2.0 tools. *ASp. La Revue Du GERAS*, 58, 125-144. <https://doi.org/10.4000/asp.1851>
- Toffoli, D., & Socketk, G. (2015). 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'Apliu*, Vol. XXXIV N° 1, 147-165. <https://doi.org/10.4000/apliut.5055>
- van Zeeland, H., & Schmitt, N. (2013a). Incidental vocabulary acquisition through L2 listening: A dimensions approach. *System*, 41(3), 609-624. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.07.012>
- van Zeeland, H., & Schmitt, N. (2013b). Lexical Coverage in L1 and L2 Listening Comprehension: The Same or Different from Reading Comprehension? *Applied Linguistics*, 34(4), 457-479. <https://doi.org/10.1093/applin/ams074>
- Webb, S. (2011). Selecting Television Programs for Language Learning: Investigating Television Programs from the Same Genre. *International Journal of English Studies*, 11(1), 117. <https://doi.org/10.6018/ijes/2011/1/137131>
- Williams, J. (2009). Implicit learning in second language acquisition. In W. Ritchie and T. Bhatia (eds) : *The New Handbook of Second Language Acquisition* (Esmerald Publishing), 319-353.

RÉSUMÉS

Au vu de la quantité d'échanges et de discussions portant sur la définition de l'apprentissage informel ces deux dernières décennies, il est devenu important de faire la synthèse autour des trois axes suivants : récapituler ce qui a été dit, étudier les comparaisons qui ont été faites avec d'autres types d'apprentissages et identifier ce qui est propre à l'informel. Les objectifs de cet article sont de décrire les notions d'apprentissage dans le domaine de l'acquisition des langues, appréhender les différents apprentissages par le prisme de la conscience, explorer les liens entre les différents types d'apprentissages et revisiter la définition de l'apprentissage informel pour rendre le dialogue entre les chercheurs plus efficace et leurs résultats de recherche plus précis. Comprendre les différences entre ces apprentissages dans un contexte de didactique des langues et cultures peut aider dans la discussion sur la nécessité d'optimiser les apprentissages informels.

After two decades of discussion on the definition of informal learning, it has become important to recap what has been said about it, to study the comparisons that have been made with other types of learning and to identify what is specific to informal learning. The objectives of this article are to describe the notions of learning in the field of language acquisition, to understand the different types of learning in the light of consciousness, to explore the connections between the different types of learning and to revisit the definition of informal learning to make the

dialogue among researchers more effective and their research results more precise. Understanding the differences between these types of learning can help in the discussion on the need of optimizing learning in informal contexts.

INDEX

Mots-clés : apprentissage informel, apprentissage incident, apprentissage explicite, conscience, prise de conscience rétrospective

Keywords : informal learning, incidental learning, explicit learning, consciousness, reflexive self-consciousness

AUTEUR

DIANA OLIVEIRA SANTOS

Laboratoire STL – Savoirs, Textes, Langage – UMR 8163 - Université de Lille

Diana Oliveira Santos est doctorante à l'Université de Lille sous la direction de Prof. Annick Rivens Mompean, au sein du laboratoire Savoirs, Textes et Langage. Ses domaines de recherche portent sur le rôle de l'intentionnalité à travers le visionnage des séries télévisées et sur l'apprentissage d'expressions idiomatiques. Titulaire d'un master en didactique de langue, elle est enseignante d'anglais depuis 2011 et est aujourd'hui ATER à l'Université de Lille.
diana.santos[a]univ-lille.fr