



HAL
open science

Le jeu entre situations formelles et informelles d'apprentissage des langues étrangères

Haydée Silva, Gilles Brougère

► **To cite this version:**

Haydée Silva, Gilles Brougère. Le jeu entre situations formelles et informelles d'apprentissage des langues étrangères. Synergies Mexique, 2016, 6, pp.57-68. hal-03590355

HAL Id: hal-03590355

<https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-03590355>

Submitted on 27 Feb 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.



ISSN 2007-4654

ISSN en ligne 2260-8109

Le jeu entre situations formelles et informelles d'apprentissage des langues étrangères*

Haydée Silva

Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique
silva8a@unam.mx

Gilles Brougère

Université Paris 13 Sorbonne Paris Cité, France
brougere@univ-paris13.fr

Reçu le 07-06-2016 / Évalué le 30-07-2016 / Accepté le 02-09-2016

Résumé

À l'heure où se développent de nouvelles formes d'apprentissage des langues étrangères, en lien avec une offre numérique de plus en plus diversifiée, le jeu semble être en mesure de prendre une plus grande place dans les pratiques d'apprentissage en situation formelle comme en situation informelle. Dans cet article, après avoir situé les notions de formel et d'informel en relation avec la question de l'apprentissage, nous discuterons de la place du jeu dans le continuum formel/informel et nous présenterons des résultats d'une enquête menée auprès d'apprenants universitaires de français langue étrangère dans le but de déterminer la place effective du jeu dans les situations formelles et informelles d'apprentissage.

Mots-clés : apprentissage informel, jeu, français langue étrangère, enseignement universitaire, outils numériques

El juego entre situaciones formales e informales de aprendizaje de lenguas extranjeras

Resumen

Como resultado del desarrollo de nuevas formas de aprendizaje de lenguas extranjeras, asociadas con una oferta digital cada vez más amplia, el juego parece poder ocupar un sitio más importante dentro de las prácticas de aprendizaje tanto en situación formal como en situación informal. En este artículo, tras haber contextualizado las nociones de lo formal y lo informal en su relación con la cuestión del aprendizaje, discutiremos el sitio del juego dentro del continuum formal/informal y presentaremos algunos resultados de una encuesta realizada entre aprendientes universitarios de francés como lengua extranjera con el fin de determinar el sitio que ocupa efectivamente el juego en las situaciones formales e informales de aprendizaje.

Palabras clave: aprendizaje informal, juego, francés como lengua extranjera, docencia universitaria, herramientas digitales

Game and play between formal and informal situations of language learning

Abstract

At a time when new forms of learning foreign languages are being improved and developed, linked with an increasingly wider digital offering, the game and play seem to be able to take greater part in the learning practices both in formal and informal situations. In this article, having defined the notions of the formal and the informal with respect to the learning issue, we will discuss the role of gaming and playing in the formal/informal continuum, and we will present the results of a survey carried out among university learners of French as a foreign language in order to determine the effective extent of the game and play as a topic within the formal and informal learning settings.

Keywords: Informal learning, game and play, French as a foreign language, university teaching, digital tools

Au cours des années récentes, l'apprentissage des langues étrangères a connu d'importantes transformations : la didactique des langues et des cultures (DLC) a vu émerger une approche méthodologique largement adoptée à travers le monde, celle de la perspective actionnelle. En mettant l'accent sur le rôle de l'apprenant comme acteur autonome susceptible d'adopter des stratégies pour mener à bien des tâches dans différents domaines de la vie sociale, cette vision semble propice au développement de nouvelles situations d'apprentissage informel. Cependant, ni le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001) ni la littérature spécialisée récente portant sur l'apprentissage informel des langues étrangères ne se sont véritablement penchés sur la place que peut occuper le jeu au sein des situations formelles et informelles d'apprentissage. Dans cet article, nous présentons quelques résultats d'une enquête menée en 2015-2016¹.

1. Qu'entendre par « apprentissage informel » ?

Nous nous appuyerons ici pour situer la notion d'apprentissage informel sur les travaux de l'un d'entre nous (Brogère et Bézille, 2007 ; Brogère et Ulmann, 2009 ; Brogère, 2016). Mettant à distance la trilogie développée par des organisations non gouvernementales (éducation formelle, non formelle, informelle), il s'agit de penser le continuum entre apprentissage en situation informelle ou en situation formelle. En effet, l'apprentissage n'est pas en lui-même informel ou formel : c'est la situation que l'on peut considérer ainsi selon la présence ou non de dispositifs qui font appel à une forme éducative, qu'elle soit scolaire ou non. Du côté de l'informel, on peut à la suite de Schugurensky (2007) distinguer trois types d'apprentissages :

- les apprentissages *tacites* sans conscience ni intention d'apprendre (que l'on trouve plus particulièrement à l'œuvre dans l'apprentissage² de la langue première et dans les différentes modalités de ce que l'on appelle socialisation),
- les apprentissages *fortuits* où l'on a conscience d'apprendre sans en avoir l'intention (ce qui renvoie entre autres aux situations d'immersion dans une langue seconde ou étrangère)
- et les apprentissages *autodirigés* où l'on a conscience et intention sans recourir pour autant à un dispositif formel (comme lors des interactions avec des locuteurs d'une langue seconde ou étrangère pour augmenter son vocabulaire).

On ne se contente plus du hasard de la rencontre, on profite de celle-ci pour apprendre ce qui peut en partie être vu comme un passage au formel ou un entredeux mêlant formel et informel. Du côté de l'éducateur et non pas du côté de celui qui apprend, on peut symétriquement considérer les situations où l'on utilise le potentiel de l'informel mais avec une intention de faire apprendre (par exemple lors d'un voyage dans un pays utilisant la langue cible). On peut alors parler d'éducation informelle. Ces deux formes de transition entre informel et formel montrent bien la continuité entre les deux pôles.

Les notions d'apprentissage formel et apprentissage informel peuvent ainsi être productives et opératoires pour la recherche et l'action, à condition de prendre en compte leur caractère construit, situé et le plus souvent hybride, et de les envisager plutôt comme un continuum complexe (Wihak, Hall, 2011) permettant de penser autrement les pratiques sociales sans pour autant idéaliser les apports de l'apprentissage dit informel. En effet, le recours à la notion d'un continuum formel/informel en DLC - qui entraîne la prise en compte de la diversité passée et surtout actuelle des situations, dispositifs et formes impliqués - rend en principe possible un changement de focalisation : en décentrant l'attention des cadres les plus formels, on envisage de manière plus large l'apprentissage des langues et leur enseignement, et on est à même de mieux exploiter les apports des apprentissages obtenus en situation informelle sans chercher pour autant à les apprivoiser.

Dans le cas de la DLC, l'apprentissage informel pourrait être entendu ici, en suivant Sockett (2015 : 18), comme « toute activité entreprise en dehors d'un quelconque contexte académique impliquant l'utilisation de ressources qui ne sont pas conçues comme des outils pédagogiques, et qui conduit au développement du système langagier en L2 d'un apprenant. » Or, il nous paraît important d'ajuster cette définition afin d'y inclure trois aspects essentiels : a) le fait que le caractère plus ou moins formel renvoie moins à l'apprentissage lui-même qu'à la situation

dans laquelle l'apprentissage a lieu ; b) le fait que le degré de formalisation est extrêmement variable au sein du continuum formel/informel ; c) le fait que l'abréviation L2 devrait être remplacée par LE (pour « langues étrangères », y compris les langues secondes³), dans la mesure où ce n'est pas l'ordre chronologique d'apprentissage qui est primordial mais plutôt le statut de la langue au sein de l'ensemble des langues en présence. Tout en reprenant donc la plupart du temps l'expression courante d'« apprentissage informel », nous y verrons la dénomination elliptique de ce qu'il conviendrait plutôt d'appeler « apprentissage en situation informelle des langues étrangères », celui-ci étant entendu ici comme toute pratique effectuée dans le cadre d'une situation où la mise en forme éducative est absente ou réduite, particulièrement mais non exclusivement en dehors d'un contexte académique ; impliquant dans la plupart des cas l'utilisation de ressources qui ne sont pas conçues comme des outils pédagogiques ; et conduisant au développement du système langagier en LE.

Pendant des siècles, l'apprentissage des langues étrangères en situation informelle et l'apprentissage dans le cadre d'un enseignement purement académique ont ainsi coexisté, selon des relations complexes et des logiques d'opposition ou de complémentarité, et en renvoyant à des réalités variées, dont par exemple l'autodidaxie et l'immersion. Or, les récentes transformations technologiques et sociétales tendent à diluer les frontières entre ces deux domaines apparemment étanches, dans un contexte marqué par le passage d'approches centrées sur les savoirs à des approches qui se veulent orientées vers la compétence, en relation à une prise en compte institutionnelle de la diversité des besoins et des profils des apprenants (Tudor, 2013 : 821). De plus, les orientations méthodologiques aujourd'hui dominantes en DLC, issues des travaux du Conseil de l'Europe (2001), prônent une vision de l'apprenant de langues étrangères qui dépasse largement le cadre scolaire ou universitaire pour replacer l'individu dans ses différents domaines d'action sociale, au sein desquels l'apprenant/utilisateur est amené à exécuter des tâches variées. Les enseignants se trouvent alors implicitement sommés d'identifier et de mettre en place des stratégies spécifiques d'articulation entre formel et informel, alors même que - malgré une présence croissante de la notion d'apprentissage informel dans les discours -, la réflexion sur l'apprentissage informel des langues étrangères reste un champ à développer, surtout d'un point de vue francophone⁴.

2. Apprentissages formel et informel des langues à travers le jeu

Les travaux récents visant à mieux cerner la place et le rôle de l'informel dans l'apprentissage de différentes langues mettent l'accent sur les aspects numériques : Sockett parle ainsi d'« apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL) » (2012), ou

encore d'« *Online Informal Learning of English (OILE)* » (2014). Or, dans ces études qui portent sur des apprentissages liés aux loisirs (et notamment à la consommation de produits culturels tels que les films, les séries télévisées, la musique), la place du jeu reste faiblement explorée, voire complètement ignorée, et ses spécificités sont encore largement à déterminer.

Explorer le continuum formel/informel en DLC à la lumière du jeu permet d'interroger diverses situations d'apprentissage des langues, dont le degré de formalisation est variable, allant de la plus éloignée à la plus proche du jeu comme pur loisir. La figure 1 montre comment, entre la transformation *a minima* d'un jeu et la pratique libre à visée purement ludique, on peut envisager bien d'autres cas de figure, au croisement du jeu et de l'apprentissage des langues.

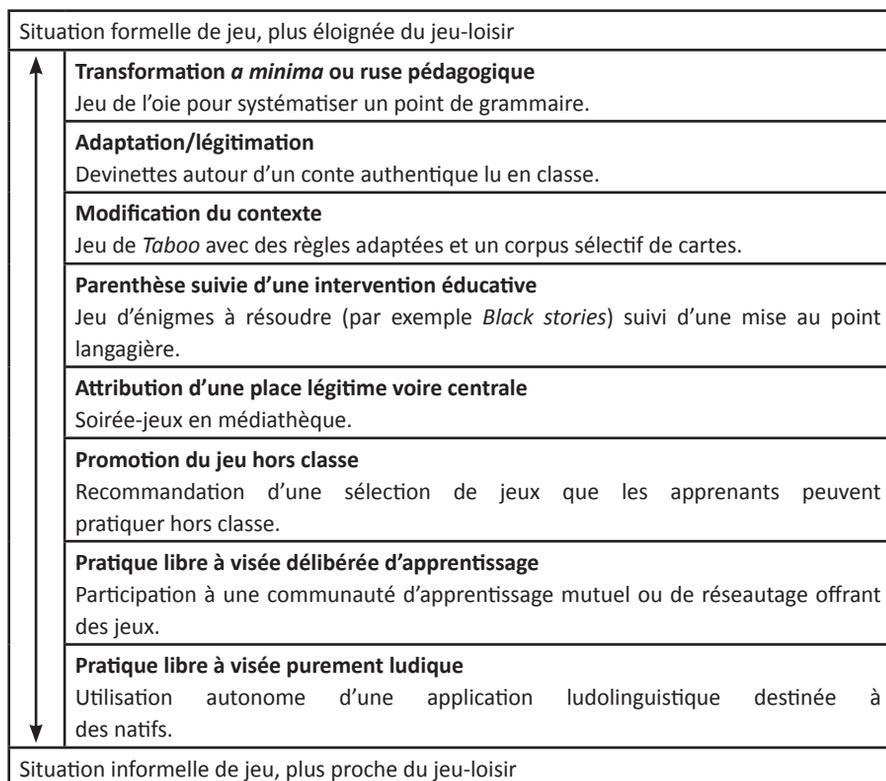


Figure 1. Le continuum formel/informel en DLC vu à la lumière du jeu

Alors que la partie supérieure du continuum ainsi illustré est relativement bien balisée dans la littérature spécialisée et est assez bien connue des praticiens, on sait peu de chose à propos des situations les plus informelles, à un moment où le développement technologique induit une offre ludique de plus en plus diversifiée et

donc un plus large éventail de pratiques susceptibles de favoriser un apprentissage informel des langues. En effet, au cours des dernières décennies, aux jeux de société classiques sont venus s'ajouter des jeux numériques : les applications ludiques mobiles, les jeux de rôles multi-joueurs, les jeux de simulation ou « métavers », les jeux dits sérieux (*serious games*), tout comme des jeux proposés sur des sites pour l'auto-apprentissage des langues ou sur des sites d'apprentissage mutuel et de réseautage.

3. Apprendre le français langue étrangère par le jeu : quelques résultats d'enquête

Mieux connaître les pratiques et les représentations du jeu chez les apprenants de langues étrangères dans des situations où la présence de l'enseignant est faible ou nulle permettrait éventuellement d'identifier des pistes pour mieux articuler les apprentissages en situations formelle et informelle, à condition toutefois de tenir compte des dimensions historique, socioculturelle et contextuelle de ces pratiques et de ces représentations. Intéressés par cette problématique, nous avons souhaité explorer un terrain qui reste très largement méconnu, au carrefour des langues, du jeu et du continuum formel/informel.

Par rapport à ce continuum, notre projet vise à déterminer comment s'articulent aujourd'hui les apprentissages des langues étrangères en situations formelle et informelle, avec un accent particulier sur les changements induits par l'essor des technologies de l'information et de la communication dans les représentations et les pratiques, notamment lors des apprentissages non scolaires. Connaître la réponse à une telle interrogation devrait permettre de promouvoir des conditions d'accompagnement efficace de l'apprentissage des langues étrangères en situation informelle.

Par rapport au jeu, il nous semble important d'obtenir des données relatives à la place qu'il occupe dans les apprentissages des langues étrangères parmi une population donnée, qui est ici celle d'étudiants dans différents cycles universitaires, et d'identifier plus particulièrement les supports, les structures et les situations ludiques actuellement en usage dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE). Nos questions de recherche concernent l'exploration de l'apprentissage du FLE en dehors des situations formelles d'apprentissage ; la place du jeu dans les pratiques formelles et informelles d'apprentissage du FLE et celle des supports numériques de l'activité ludique.

Nous avons en conséquence réalisé une enquête par questionnaire. Notre outil de recueil de données a été appliqué en ligne entre novembre 2015 et mars 2016, et 300 étudiants de FLE y ont répondu. Le questionnaire comprenait 37 questions réparties en quatre sections : la première concernait l'apprentissage du FLE en situation formelle (niveau de langue du répondant, institution, nombre hebdomadaire d'heures de cours et d'étude de la langue, raisons pour apprendre le français, fréquence de la pratique du FLE en dehors des cours) ; la deuxième portait sur l'apprentissage du FLE en situation informelle (situations informelles de pratique de la langue, occasions d'échanges en français, stratégies délibérées d'apprentissage hors cours) ; la troisième explorait les pratiques ludiques en français (fréquence du jeu en français, situations de jeu, mécanismes de choix des jeux, jeux numériques pratiqués et nombre hebdomadaire d'heures de jeu, domaines perçus de progrès dans la maîtrise de la langue) ; tandis que la dernière était destinée à préciser le profil du répondant (sexe, âge, situation conjugale, métier, pays de résidence, niveau d'études, domaine disciplinaire, type de formation universitaire [initiale ou continue], nationalité, langue maternelle, autres langues parlées, pratique du jeu en langue maternelle).

Analyse des résultats

Pour ce qui est du profil général des répondants, on notera qu'ils sont à 61% de sexe féminin. Âgés de 17 à 68 ans, deux tiers d'entre eux appartiennent à la tranche des 20-29 ans. 39 nationalités différentes sont représentées, avec une forte majorité de Mexicains (66%). Leur niveau d'études va de la licence au postdoctorat, avec une faible majorité d'étudiants en licence (53%). La répartition par domaine disciplinaire est équilibrée (sciences humaines et sociales, 31% ; littérature, langues et arts, 29% ; sciences dures, 33%). 27 langues maternelles différentes sont citées, ainsi que 23 langues étrangères (dont le français à 100% et l'anglais à 78,5%) ; on constate quelques occurrences de langues indigènes.

Quant à l'apprentissage du FLE en situation formelle, le niveau de langue des répondants va du niveau débutant au niveau avancé (A1 à C2 selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues*), avec une majorité (47%) d'apprenants de niveau intermédiaire (B1-B2). Sont représentées l'UNAM (Mexique, 176 répondants), l'Université de Liège (Belgique, 28), l'Université de Sherbrooke (Canada, 20), l'Université de Paris 13 (France, 16), l'Université de Pau et des Pays de l'Adour (France, 16), l'Université autonome métropolitaine (Mexique, 13), l'Université de São Paulo (Brésil, 8) et 6 autres institutions avec une seule occurrence. En moyenne, les répondants suivent 6 heures de cours de français par semaine et consacrent 5 heures supplémentaires à l'étude de cette langue en dehors des cours. Ils déclarent

que leurs principales raisons pour apprendre le français sont : pouvoir faire des études en français (58%) ; accéder directement à la culture francophone (54%) ou mieux s'intégrer à son lieu de vie (48%) ; répondre à un besoin professionnel (47%)⁵.

Pour leur pratique du français hors cours, les répondants accordent une place importante aux médias audiovisuels. En effet, parmi les principales occasions de pratique du français, ils citent -par ordre décroissant du total de réponses « Souvent » ou « De temps en temps »-, écouter de la musique et/ou des émissions à la radio ou sur internet (84%) ; lire des documents sur internet (79%) ; regarder des films, des vidéos et/ou des émissions télévisées sous-titrés dans une langue autre que le français (70%). La place du jeu y est faible mais significative : plus d'un tiers des répondants déclare jouer dans le but de pratiquer la langue.

Quatre répondants sur cinq prennent des initiatives visant à poursuivre de manière délibérée leur apprentissage de la langue en dehors de leurs heures de cours, notamment en naviguant sur Internet (43% « souvent », 30% « de temps en temps » soit au total 73%) et en consultant des manuels imprimés (62%), mais aussi en recherchant des échanges avec des francophones en face à face (37%) ou sur les réseaux (34%), ou encore en jouant à des jeux sur dispositif mobile (35%) ou sur ordinateur (33%).

Les pratiques de jeu en français sont une réalité pour un nombre non négligeable de répondants : plus de la moitié des répondants déclarent jouer en français « souvent » (13%) ou « de temps en temps » (40%). Or, les situations de jeu les plus fréquentes restent liées à un cadre formel d'apprentissage : elles renvoient en priorité à la classe de langue (57%). Le rôle de l'enseignant-prescripteur est déterminant dans le choix des jeux, puisque les jeux suggérés par le professeur (52%) l'emportent sur les jeux découverts par soi-même (36%) ou grâce à des amis (35%).

Les technologies de l'information et de la communication semblent jouer un rôle dans l'émergence de pratiques informelles, puisqu'un tiers des répondants joue sur dispositif mobile (33%), et un quart d'entre eux joue sur ordinateur ou console (25%), ce dernier pourcentage étant identique à celui des répondants qui jouent en face à face avec des amis ou de la famille (25%).

L'analyse des données relatives aux jeux les plus largement pratiqués en français fait état d'un grand éclatement des pratiques ludiques. Les répondants citent plusieurs dizaines de jeux, mais seules six réponses obtiennent cinq occurrences ou plus : jeux sur Duolingo (20), Mémorama (13), jeux de grammaire (12), devinettes (6), mots croisés (6) et loterie (5). On notera que, à l'exception de Duolingo et des mots croisés, il s'agit de jeux souvent utilisés à des fins pédagogiques, et en principe pratiqués chez les natifs de la langue par des enfants plutôt que par des adultes.

Jeux de lettres, jeux de société, jeux vidéo, qui sont trois catégories ludiques assez souvent citées dans la littérature associant jeu et enseignement des langues, sont faiblement présents, avec 6, 11 et 8 occurrences respectivement (mots mêlés [4] et *Des chiffres et des lettres* [2] ; *Scrabble* [4], domino [3], 7 familles [2] et *Taboo* [2] ; *Age of Empires* [2], *Assassins Creed* [2], *Bioshock* [2] et *Fifa 15* [2]).

Si la perception des progrès réalisés grâce aux jeux est plutôt positive, car 62% des répondants déclarent avoir l'impression d'améliorer leur maîtrise du français quand ils jouent dans cette langue, la relation entre jeu et apprentissage ne fait pas pour autant sens pour tous : 21% déclarent ne pas avoir l'impression de progresser, tandis que 17% ne se prononcent pas. Les principaux domaines de progrès mentionnés sont, par nombre d'occurrences de « tout à fait d'accord », le vocabulaire (43%), la lecture (35%), la compréhension orale (33%), l'oral en général (32%) et la confiance en sa capacité à utiliser le français (32%). Les domaines les moins cités sont la fluidité (29%), la grammaire et l'écrit (28%), la prise de parole (27%) et la culture (25%).

Discussion

Quelques constats peuvent être avancés d'ores et déjà quant à la présence des apprentissages du FLE en situation informelle et à la place du jeu dans ces derniers ainsi qu'à l'articulation formel/informel. En effet, les données recueillies semblent indiquer un engagement actif dans la poursuite de l'apprentissage de la langue de la part d'une majorité des répondants. Cette implication opère cependant selon des formes relativement traditionnelles (films, manuels, lectures), malgré le recours aux réseaux sociaux et aux sites d'apprentissage mutuel, qui pourrait se développer dans les années à venir. Le jeu sur dispositif mobile et la place croissante des échanges sur les réseaux numériques pourraient contribuer à changer le panorama.

Il n'est pas étonnant que les apprenants en contexte francophone bénéficient d'un environnement plus riche en matière de situations informelles d'apprentissage, d'où probablement une affordance plus importante et une possibilité forte d'engagement. Néanmoins, la possibilité de participer à des situations informelles favorisant l'apprentissage, voire de les faire émerger, est bel et bien à la portée des répondants en contexte non francophone.

Les motivations en lien avec le projet académique et professionnel prédominent en général chez les apprenants interrogés sur les motivations culturelles et la contrainte scolaire directe. On peut faire l'hypothèse que cela tient en grande partie au fait que nous avons interrogé un public universitaire en cours de formation. On peut aussi se demander dans quelle mesure cela est compatible avec une pratique du jeu pour apprendre, compte tenu des représentations liées au jeu.

Nous avons constaté que le jeu est bien présent dans les pratiques en langue maternelle et, dans une moindre mesure, en langue étrangère. Cela ne semble pas se traduire, cependant, par une « gamification »⁶ accrue en contexte formel, malgré la place importante que semblent prendre les jeux-exercices, axés pour la plupart sur le vocabulaire et la grammaire.

On notera par ailleurs que l'impression de progresser en langue étrangère grâce au jeu, que tous ne partagent pas, concerne des domaines très différents, qui apparaissent tous comme légitimes, malgré une légère priorité donnée au vocabulaire, probablement en lien avec des représentations sur l'apprentissage d'une langue aussi bien chez les enseignants que chez les apprenants. La confiance langagière est également importante, tandis que la production orale est le domaine le moins cité.

L'enseignant semble continuer à jouer un rôle prescripteur important, autant dans la pratique du jeu en classe que dans la pratique hors classe. De la sorte, la pratique ludique, même celle menée de façon indépendante, reste finalement cadrée en plus ou moins grande mesure par une logique formelle. De plus, même si cela reste à confirmer lors de l'enquête par entretien, les non-joueurs en langue maternelle semblent adhérer davantage aux jeux proposés en classe, ce qui suggère une déconnexion voire une inversion entre cultures ludiques, les plus joueurs semblant plus difficilement accepter un jeu à finalité didactique.

Il serait intéressant de comparer les résultats obtenus en FLE avec le cas de l'anglais, langue dont la place dans certains domaines de jeu peut conduire à rendre plus présentes des situations ludiques informelles d'apprentissage, tout comme à favoriser l'émergence de communautés d'affinités voire de pratiques. Il conviendrait par ailleurs d'observer un bilinguisme mais plurilingue, non plus exclusivement individuelle mais collective.

Dans le continuum allant de l'informel au formel en DLC, les pratiques de jeu semblent pouvoir être intégrées à des stratégies de proximité avec les activités hors du monde scolaire, pour diversifier mais aussi et surtout pour donner du sens et motiver, d'autant plus que la notion de document authentique va déjà depuis longtemps dans ce sens. Faut-il limiter ou assumer la formalisation ? Quelles conséquences de telle ou telle stratégie ?

Les données analysées montrent une place importante des apprentissages autodirigés, tout particulièrement en ce qui concerne l'usage du jeu. Celui-ci apparaît à la fois comme un pont entre les différentes situations d'apprentissage et comme un élément de différenciation selon les cultures ludiques des uns et des autres ou les conceptions et les pratiques du jeu. Pour voir dans les apprentissages en situation informelle non plus une concurrence mais plutôt un complément, il faut sans doute

commencer par les reconnaître en acceptant qu'ils diffèrent de ceux que l'on peut produire en classe, puis les repérer, les discuter, les articuler éventuellement avec le formel selon des modalités variables.

Nous envisageons un développement qualitatif de cette recherche pour étudier plus en profondeur ces différents volets.

Bibliographie

Brougère, G. 2016. « De l'apprentissage diffus ou informel à l'éducation diffuse ou informelle ». *Le Télémaque*, n° 49(1), p. 51-63.

Brougère, G. et Bézille, H. 2007. « Des usages de la notion d'informel dans le champ de l'éducation ». *Revue française de pédagogie*, n° 158, p. 117-160.

Brougère, G. et Ulmann, A.-L. (dir.) 2009. *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris : PUF.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Conseil de l'Europe/Didier.

Cuq, J.-P. (dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International / ASDIFLE.

Cuq, J.-P., Gruca, I. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

Mangenot, F. 2011. « Apprentissages formels et informels. Autonomie et guidage ». In : C. Dejean-Thircuir, F. Mangenot et T. Soubrié, *Actes du colloque EPAL 2011 (Université Grenoble 3, 24-26 juin 2011)*, p. 1-7. Grenoble : Université Stendhal Grenoble 3.

Schugurensky, D. 2007. « Vingt mille lieues sous les mers : les quatre défis de l'apprentissage informel ». *Revue française de pédagogie*, n° 160, p. 13-27.

Silva, H. 2013. « La "gamification" de la vie : sous couleur de jouer ? ». *Sciences du jeu*, n° 1, p. 1-10.

Sockett, G. 2015. « La prise en compte des apprentissages informels ». *Mélanges CRAPEL*, n° 36, p. 125-135.

Sockett, G. 2014. *The Online Informal Learning of English*. London : Palgrave Macmillan.

Sockett, G. 2012. « 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*, n° 15(2).

Stevens, A., Shield, L. 2009. *Étude sur l'impact des technologies de l'information et de la communication (TIC) et des nouveaux médias sur l'apprentissage des langues. EACEA 2007/09 Rapport final*. s.l. : Commission européenne.

Sykes, J., Reinhardt, J. 2013. *Language at Play: Digital Games in Second and Foreign Language Teaching and Learning*. New Jersey: Pearson.

Tudor, S. L. 2013. « Formal - Non-formal - Informal in Education ». *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, n° 76, p. 821-826.

Wihak, C. et Hall, G. 2011. *L'apprentissage informel lié au travail. Rapport du Centre du savoir sur l'apprentissage et le milieu de travail*. [Ottawa] : Centre pour les compétences en milieu de travail.

Notes

1. Avec le soutien du Centre de recherche interuniversitaire Expérience Ressources Culturelles Éducation (Experice), du Service des relations européennes et internationales de l'Université Paris 13 - Sorbonne Paris Cité, du Groupement d'intérêt Scientifique (GIS) « Jeu et sociétés » et de la *Dirección General de Asuntos del Personal Académico* (UNAM).

2. Nous utilisons ici de manière délibérée le terme d'apprentissage plutôt que celui d'acquisition, dans la mesure où ce dernier nous semble entrer en contradiction avec la notion d'apprentissage informel.

3. Nous rejoignons ici Cuq et Gruca qui, en s'intéressant au français langue seconde, écrivent: « Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres [LE] éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendique. » (2002 : 96)

4. Les contributions de Sockett sont parmi les plus approfondies et récentes dans le domaine de la DLC ; elles concernent essentiellement l'apprentissage de l'anglais. On consultera aussi avec profit les travaux de Sykes et Reinhardt (2013), Manganot (2011) et Stevens et Shield (2009).

5. Le total dépasse 100% car il était possible de choisir plusieurs réponses.

6.« Né à la croisée des jeux vidéo et du marketing, ce néologisme désigne aujourd'hui l'élargissement du paradigme ludique à des domaines dont il est censé être habituellement exclu ». (Silva, 2013: 2)