



HAL
open science

Apprendre à apprendre : quels rôles pour des “ espaces ” d’apprentissage informel en ligne dans une formation institutionnalisée ?

Dora Loizidou

► To cite this version:

Dora Loizidou. Apprendre à apprendre : quels rôles pour des “ espaces ” d’apprentissage informel en ligne dans une formation institutionnalisée ?. Méthodal, 2019, 3. hal-02523998

HAL Id: hal-02523998

<https://hal.science/hal-02523998>

Submitted on 30 Mar 2020

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.

Revue MÉTHODAL

REVUE INTERNATIONALE DE MÉTHODOLOGIE
DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES

N° 3 – Juillet 2019

Méthodologie de l'apprentissage des langues : vers l'excellence pédagogique, didactique et linguistique

PUBLICATION DU LABORATOIRE OUVERT, INTERUNIVERSITAIRE
ET INTERDISCIPLINAIRE POUR LA MÉTHODOLOGIE
DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES

« MÉTHODAL OpenLab »

Thessalonique-Nicosie, 2019

SOMMAIRE

Préface	Olivier DELHAYE <i>Université Aristote de Thessaloniki, Grèce</i> Fryni KAKOYIANNI-DOA <i>Université de Chypre, Chypre</i>	7
Teaching French in an Israeli Academic Context: Overcoming Challenges Related to the French Past Tense System	Silvia ADLER Isabelle DOTAN <i>Bar-Ilan University, Israel</i>	9
Un smartphone en classe ? Et si on dépassait les interdits ?	Isabelle BARRIÈRE <i>Université de Grenoble, Idex Formation, Centre des nouvelles pédagogies, Grenoble, France</i> <i>Methodal OpenLab, Thessaloniki, Grèce & Nicosie, Chypre</i>	21
La perspective actionnelle et le projet pédagogique, quelle mise en œuvre en classe de FLE en Algérie ?	Assia BELGHEDDOUCHE <i>École Normale Supérieure de Bouzaréah, Algérie</i>	33
Challenges Facing the Algerian Educational System in Teaching English as a Foreign Language	Samah BENZERROUG <i>École Normale Supérieure de Bouzaréah, Algérie</i>	49
Mise en place de la démarche de projet dans le secondaire algérien : quelles contraintes et quels réajustements ?	Souhila BENZERROUG <i>École Normale Supérieure de Bouzaréah, Algérie</i>	63
Suggestion didactique pour l'enseignement de la morphologie altérative/modificative en italien langue étrangère	Omar COLOMBO <i>Linguistics and Languages Department, division d'Italien, University of Malaya, Malaisie</i>	83
Multimodal (self-)feedback to foster metacognition in a second language writing environment: the teacher's perspectives	Chantal DION <i>Carleton University, Canada</i> Reza FARZI <i>University of Ottawa, Canada</i>	97
De l'efficacité en didactique du Français sur objectif universitaire : élaboration d'un dispositif innovant pour l'analyse des besoins.	Nadhir DOUIDI <i>Université Paul Valéry de Montpellier 3, France</i>	117

Dépasser les frontières géographiques et mentales grâce au tandem linguistique transfrontalier dans le Rhin supérieur	Chloé FAUCOMPRÉ <i>Pädagogische Hochschule Freiburg, Allemagne</i> Université de Haute Alsace de Mulhouse, France Nina KULOVICS <i>Université de Strasbourg, France</i> Université de Haute Alsace de Mulhouse, France	133
L'argumentation écrite, les TICE à la rescousse ?	Sylvaine GAUTIER <i>Université de Chypre, Nicosie, Chypre</i>	149
Mettre en place un dispositif hybride en classe de FLE, basé sur la classe inversée et le SPOC : un cas de l'Université de Zhejiang Gongshang (Chine)	Yigong GUO <i>ENS de Lyon, UMR 5191 ICAR, France</i> Liping ZHANG <i>Université de Zhejiang Gongshang, Chine</i>	169
Didactique du FLE par les pratiques théâtrales : une approche interculturelle pour se connaître soi-même et découvrir l'Autre	Angeliki KORDONI Mona WEHBE <i>Sorbonne Université Abu Dhabi, Émirats Arabes Unis</i>	187
'Do you speak English?' 'Are you working me?!' Translanguaging practices online and their place in the EFL classroom: The case of Facebook	Christopher LEES <i>Aristotle University of Thessaloniki, Greece</i>	197
Apprendre à apprendre : quels rôles pour des « espaces » d'apprentissage informel en ligne dans une formation institutionnalisée ?	Dora LOIZIDOU <i>Université de Chypre, Chypre, Université Grenoble Alpes, France</i>	221
Investigating the impact of a practicum on mentor-teachers' beliefs about teaching and teaching practices	Paraskevi MOULARA Areti-Maria SOUGARI <i>Aristotle University (Greece)</i>	237
L'autobiographie langagière : un outil de formation des enseignants de langues. Le cas du projet Erasmus IRIS.	Evangéla MOUSSOURI Magdalini KOUKOULI Théofanoula BALITA Ermofili KALAMAKIDOU Dimitra TZATZOU <i>Université de Thessalonique, Grèce</i>	251
Conception d'un parcours d'apprentissage de l'écrit dans les filières professionnelles universitaires	Luca PALLANTI Catherine BRISSAUD Marie-Paule JACQUES <i>Université Grenoble Alpes, Laboratoire LIDILEM, Grenoble, France</i>	267

Le sens tactile dans l'initiation à une langue vivante à l'école maternelle	Marie POTAPUSHKINA DELFOSSÉ <i>Université de Rouen Normandie, ESPE, Rouen, France</i>	279
La mise en œuvre et la restitution d'expérience de mobilité académique encadrée : des lieux d'excellence altérritaire à construire ?	Marie-Françoise PUNGIER <i>Université Préfectorale d'Osaka, Japon</i>	293
Enseigner et apprendre en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants : pour une méthodologie active d'inclusion scolaire	Sofia STRATILAKI-KLEIN, <i>Université Sorbonne Nouvelle - DILTEC, France</i> Université du Luxembourg, <i>Luxembourg</i> Claudine NICOLAS <i>CASNAV de Paris</i> <i>Université Sorbonne Nouvelle - DILTEC, France</i>	311
Les modalités de mise en œuvre d'un cours d'entraînement stratégique pour les étudiants en philologie romane	Krystyna SZYMANKIEWICZ <i>Université de Varsovie, Pologne</i>	327
The role and impact of volunteer translation in translators' training	Eleni TZIAFA <i>National and Kapodistrian University of Athens, Greece</i>	341
Le positionnement en chinois langue étrangère dans le supérieur : le test SELF (<i>Système d'Évaluation en Langues à visée Formative</i>)	Rui YAN Mariosaria GIANNINOTO <i>LIDILEM, Université Grenoble Alpes, Grenoble, France</i>	353
The formation of a context of a "literacy pedagogy" with the implementation of innovative teaching methods: The role of the text to the conquest of literacy during teaching of Greek as a second/foreign language.	Sofia ZERDELI <i>Secondary Education of Rodopi, Greece</i>	369
Pour initier les étudiants à une rédaction de qualité : quelle méthodologie adopter ?	Fatima ZIOUANI <i>Université Amar Thelidji-Laghouat, Algérie</i>	383
Les mémoires professionnels à la Faculté de Pédagogie de l'Université Libanaise : quelle méthodologie pour la recherche-action ?	Wassim EL-KHATIB <i>Université Libanaise, Faculté de Pédagogie, Liban</i>	391

Apprendre à apprendre : quels rôles pour des « espaces » d'apprentissage informel en ligne dans une formation institutionnalisée ?

Dora LOIZIDOU

*Université de Chypre, Chypre,
Université Grenoble Alpes, France*

Résumé

L'évolution de la société crée en continu de nouveaux besoins qui poussent tout citoyen à s'y adapter et à développer de nouvelles compétences tout au long de sa vie. Il semble que les connaissances acquises pendant une formation institutionnalisée ne soient pas suffisantes et qu'il y ait la nécessité de développer d'autres compétences. Dans cet article, nous présentons différents espaces d'apprentissage informel en ligne que nous avons intégrés dans une formation formelle universitaire et nous examinons leur rôle dans le processus d'apprentissage de l'apprenant. L'objectif est de contribuer à une meilleure compréhension des pratiques des utilisateurs en vue de la progression des compétences la langue tout au long de la vie.

Mots-clés : apprendre à apprendre, apprentissage informel, perspective actionnelle, web 2.0.

Abstract

The development of society constantly creates new needs that force every citizen to adapt and to develop new skills throughout the lifetime. It seems that the knowledge acquired during an institutionalized training is not enough and that there is the need to develop other skills. In this article, we have integrated different online informal learning spaces into formal academic training, and we examine their role in the learner's learning process. The aim is to contribute to a better understanding of users' practices for language progression in long-life learning.

Keywords: action-oriented approach, informal learning, learning to learn, web 2.0.

Introduction

L'interprétation de la perspective actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001) dans l'enseignement/apprentissage des langues a préoccupé plusieurs chercheurs (Beacco, 2007 ; Blanchet, Moore, Rahal, et Collectif, 2008 ; Coste, 2009 ; Puren, 2002 ; Rosen, 2009). Une des questions qui se posent porte sur « un agir social et communicationnel » (Rosen, 2009, p. 489). L'offre croissante des possibilités d'action sur Internet avec de « vrais » interlocuteurs semble introduire de nouvelles pistes pour l'enseignement-apprentissage (Mangenot et Penilla, 2009 ; Ollivier, 2009 ; Sockett et Kusyk, 2013) si l'on souhaite que l'apprenant soit un acteur social, comme la perspective actionnelle le suggère. Cependant, une fois que l'apprenant a terminé sa formation, il n'a plus accès à son environnement d'apprentissage (Henri, 2014).

Dans cet article, nous énoncerons d'abord notre champ d'étude d'approche socioculturelle. Nous nous référerons ensuite à des travaux sur l'apprentissage actif, les compétences d'autonomisation et d'apprendre à apprendre et nous expliquerons l'intérêt d'introduire l'apprentissage informel dans une formation institutionnalisée. Ce cadre théorique, nous permettra de déterminer les critères retenus pour l'analyse de corpus. Avant de présenter nos résultats, nous décrirons le contexte et la méthodologie de notre recherche. Enfin, nous aborderons les résultats en proposant quelques pistes de réflexion.

1. Apprentissage actif

Notre cadre théorique s'inscrit dans la perspective actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001) en adoptant une approche socio-constructive. Selon Griggs, la théorie sociocognitive « propos[e] des pistes pédagogiques qui découlent directement des principes de l'approche actionnelle tout en se déclinant au gré des paramètres divers des situations concrètes d'enseignement-apprentissage » (2009, p. 98). Étant donné que l'approche actionnelle suggère de créer les conditions semblables à la vie réelle, l'action y a une place importante.

L'évolution des théories d'apprentissage, du béhaviorisme au socio-constructivisme, a montré l'inefficacité des apprentissages passifs. Toutefois, ce constat montre une confusion entre l'action au sens physique et l'activité au sens cognitif (Tricot, 2017) dans la définition d'un apprentissage actif et « efficace ». En fait, pour s'améliorer dans l'apprentissage, « ce qui est important, c'est que les élèves réfléchissent, qu'ils raisonnent, qu'ils comprennent, qu'ils fassent des hypothèses, qu'ils mettent en relation leurs décisions, leurs actions et les effets de leurs actions » (Tricot, 2017, p. 15). Autrement dit, il serait essentiel que l'apprenant soit engagé dans son apprentissage. Dans une étude sur l'engagement cognitif, quatre modes différents de ce comportement ont été répertoriés : interactif, constructif, actif et passif (Chi et Wylie, 2014). Il a été démontré qu'il y aura progression de l'apprentissage si l'engagement avec la tâche passe du mode passif au mode actif, constructif et interactif.

Dans les théories de l'activité, Engeström (1987) intègre dans son modèle la dimension communautaire, nous permettant ainsi de parler d'une évolution moderne de la théorie socioculturelle de Vygotski (Müller-Hartmann et Schocker-Von Ditfurth, 2010). Cette dernière met l'accent sur la médiation sociale et le rôle de l'apprenant en tant qu'acteur social : l'apprentissage se fait tant à travers l'action que l'interaction avec l'autre (van Lier, 2000). Les travaux de Vygotski et de Bakhtine constituent une base enrichissante dans l'apprentissage des langues, puisque, dans une approche écologique, l'environnement - dans lequel l'apprenant agit - est un élément fondamental (Scavetta, 1997 ; van Lier, 1999). Springer souligne l'étendue de la communauté :

Les actions sont toujours socialement situées, elles dépendent des conditions matérielles et sociales [...]. Apprendre, c'est participer à une expérience personnelle et collective. On n'apprend pas seul, mais avec et grâce aux autres et en transformant, de manière personnelle et créative, ce qui a déjà été appris par une communauté humaine (2010, p. 514).

Toutefois, dans une monographie, publiée récemment, étudiant mythes et réalités de l'apprentissage, André Tricot explique que « l'apprentissage par l'action n'est pas une garantie de réussite » (Tricot, 2017, p. 25). L'auteur met, entre autres, l'accent sur la pertinence de la tâche d'apprentissage en fonction de l'apprentissage visé et l'importance de l'accompagnement dans l'enseignement (ibid., 2017).

Par la suite, nous distinguerons d'abord les termes autonomie et autonomisation. Ensuite, nous présenterons les domaines d'application de l'autonomie dans les activités de l'apprenant. Puis, nous nous référerons à la compétence apprendre à apprendre. Enfin, nous expliquerons l'intérêt d'introduire l'apprentissage formel dans une formation institutionnalisée.

1.1. Autonomisation en tant que compétence

Dans un contexte d'apprentissage des langues étrangères, Holec a été le premier à définir l'autonomie comme « la capacité de prendre en charge son propre apprentissage » (1979, p. 3). Barbot l'a définie comme :

Une valorisation de la capacité de chaque sujet de s'autoréguler, d'autocentrer avec des normes les conditions de son apprentissage, de la calibrer selon le mode d'être qui lui est propre et ses nécessités [...] il ne s'agit donc pas d'anarchie, de rejet des normes, mais de se connaître, de décider en connaissance de cause et de se prendre en charge (2000, p. 22).

Pour Little, l'autonomie exige « *positive attitude, a capacity for reflection, and a readiness to be proactive in self-management and in interaction with others* » (2003). Tous ces auteurs mettent l'accent sur une visée critique de l'apprentissage. D'ailleurs, Holec ajoute que l'autonomie « n'est pas innée, elle doit s'acquérir, soit de manière

‘naturelle’, soit par un apprentissage formel, c'est-à-dire systématique et réfléchi » (1979, p. 3).

La notion de l'autonomie constitue depuis des années un débat dans l'éducation et nous constatons que le terme d'autonomie se confond souvent avec celui d'autonomisation. Dans un premier temps, étymologiquement le terme autonome dérive du grec *autonomos* (de *auto* et de *nomos* = loi) qui signifie celui « qui se régit par ses propres lois » (“Autonome,” 2013). De cette façon, l'autonomie est le « [d]roit de se gouverner par ses propres lois » (“Autonomie,” 2013), tandis que l'autonomisation est le « [f]ait de devenir autonome » (“Autonomisation,” 2013).

Albero distingue bien ces deux termes dans l'éducation :

L'autonomie est un pré-requis et les capacités d'autoformation dépendent de la personnalité de l'individu [...et l'autonomisation] prend en compte l'autonomie et la mise en dynamique d'autoformation permanente du sujet, comme une partie intégrante de l'offre de formation (2003).

Autrement dit, la première est considérée comme « une qualité intrinsèque de l'individu et ne peut pas concerner le dispositif de formation », tandis que dans la seconde « [l]e développement de son autonomie est donné comme un objectif de la formation, au même titre que l'acquisition de savoirs et de savoir-faire académiques » (2003).

Notons que dans l'apprentissage des langues, l'autonomie peut aussi faire référence à l'auto-apprentissage (Cuq, 2003) qui a eu son épanouissement avec des outils technologiques, dont l'utilisation devait favoriser l'autonomie des apprenants. L'accompagnement humain y était absent, surtout dans des dispositifs d'auto-apprentissage (Barbot, 2000). Les recherches ont ainsi montré que, non seulement, ce type de formation est destinée à des autodidactes (Albero et Kaiser, 2009), mais que, de plus, les possibilités d'autonomie des apprenants ont été surestimées (Linard, 2003). Dans un contexte d'apprentissage des langues en ligne mettant en œuvre les affordances des outils du Web 2.0, Blin (2010) redéfinit l'autonomie de l'apprenant comme une compétence qui rend l'apprenant capable de réaliser ses cybertâches tout en l'aidant à devenir autonome dans son apprentissage.

Dans cet article, nous nous intéressons à l'autonomisation, non seulement en tant qu'objectif à atteindre, mais aussi en tant que compétence à acquérir lors de sa formation. Le concept d'accompagnement, qui est essentiel pour réussir (Blin, 2010), peut être pris en charge dans une formation hybride (Nissen, 2007, paragr. 3) pour éviter des échecs dans l'apprentissage (Tricot, 2017). Demaizière (2007) note qu'il faut apporter de l'aide à l'apprenant pour lui permettre de progresser. Elle suggère que la guidance emmène l'apprenant vers une certaine autonomie : « l'objectif n'est pas de faire aboutir à une/la bonne réponse au plus vite mais d'être aidé/guidé de manière à pouvoir résoudre seul(e) une difficulté similaire ultérieurement » (2007, p. 15). Tricot propose « d'expliquer la solution du problème à l'élève, de lui proposer une tâche où il doit comprendre la solution et/ou l'expliquer à un pair » (2017, p. 39).

Domaines d'application de l'autonomie

Albero (2003) propose de délimiter les domaines d'application de l'autonomie dans les activités de l'apprenant dans des dispositifs de formation. Elle identifie sept domaines et montre la grande diversification des compétences sollicitées. Pour elle, il est « impossible d'enseigner et d'apprendre à être autonome globalement, il est en revanche envisageable de former et d'apprendre de manière spécifique » (2003). Dans un article sur la favorisation de l'autonomie de l'apprenant dans les formations hybrides en langues, Nissen (2007) ajoute une huitième catégorie d'ordre langagier. Étant donné que notre recherche s'inscrit dans une formation en langues, nous retenons ces huit catégories que nous résumons brièvement (nous ne donnons ici que deux compétences par domaine, les plus pertinentes pour notre étude) dans le tableau ci-dessous (*cf.* Tableau 1).

Domaine d'application	Exemple de compétences requises
Technique	S'adapter face à la diversité des outils et supports Disposer d'un réseau de personnes-ressources
Informationnel	Rechercher et trouver de l'information pertinente Recueillir, stocker, gérer l'information obtenue
Méthodologique	Être conscient du temps et de l'effort nécessaire à la réalisation d'une tâche Planifier et réguler son activité
Social	Coopérer, échanger, partager l'information Demander et obtenir de l'aide
Cognitif	Analyser les éléments observés (repérer des indices, créer des liens, des catégories, comparer, discriminer, synthétiser) Créer des liens entre les éléments nouveaux et les éléments stabilisés dans les représentations
Métacognitif	Activité réflexive sur l'efficacité des modalités d'apprentissage choisie (mémorisation, révisions, entraînements, simulations) et régulation des stratégies d'apprentissage Examen critique des démarches adoptées (efficacité du travail individuel, de groupe, des interactions avec les personnes ressources)
Psycho-affectif	Être capable de mobilisation, d'initiative, de prise de risque Être conscient de ses (bio)rythmes et préférences (profil) en matière d'apprentissage pour mêler efficacité et plaisir
Langagière	Agir, éventuellement avec d'autres, en langue étrangère dans un contexte personnel, professionnel ou d'études

Tableau 1 – Domaines d'application de l'autonomie dans les activités de l'apprenant (Albero, 2003 ; Nissen, 2007, paragr. 19)

Apprendre à apprendre : une compétence clé

Apprendre à apprendre est une des huit compétences clés selon laquelle « les apprenants deviennent de plus en plus conscients de leur manière d'apprendre, des choix qui leur sont offerts et de ceux qui leur conviennent le mieux » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 110). L'objectif de cet apprentissage est triple : « développer [la] culture langagière [de l'apprenant...], sa culture d'apprentissage [...] et sa culture méthodologique (Cuq, 2003, p. 21).

Dans un ouvrage collectif sur apprendre à apprendre, Stringher (2006) a tenté de tracer ses origines et a classifié 40 définitions différentes, mettant ainsi l'accent sur la complexité de ce terme. Ce qui est particulièrement intéressant est que cette auteure a montré que la genèse de ce concept relève des travaux de, entre autres, Dewey, Vygotski, Piaget et Bruner ; travaux dans lesquels nous identifions la métacognition, le socioconstructivisme, les approches sociocognitives et socio-historiques et l'apprentissage tout au long de la vie.

1.2. De l'apprentissage formel à l'apprentissage informel

Lors du processus d'apprentissage, la majorité des apprenants apprennent de manière réactive dans le cadre d'une formation par rapport à ceux qui apprennent de manière proactive (Conseil de l'Europe, 2001). Cependant, l'apprentissage ne se fait pas seulement à l'école et il est reconnu que « nous apprenons à chaque instant de notre vie éveillée » (Tricot, 2017, p. 8). Comme l'évolution constante de la technologie incite tout individu à s'adapter aux nouvelles conditions (Famose et Margnes, 2016), il est d'autant plus important d'apprendre tout au long de la vie. Par conséquent, à la sortie du système éducatif, il y a le besoin de développer « des compétences qui [...] permettront [aux apprenantes] de continuer à apprendre par elles-mêmes » (Martín Peris, 2009, p. 102). Le Cadre européen commun de référence pour les langues encourage donc la prise en charge du développement de la compétence apprendre à apprendre dans l'enseignement (Conseil de l'Europe, 2001).

Par ailleurs, nous constatons que de plus en plus de formations institutionnalisées proposent dans leurs enseignements des outils numériques (à titre indicatif, des plateformes d'apprentissage) créant ainsi pour les apprenants des environnements institutionnels d'apprentissage (désormais EIA), auxquels l'apprenant n'a plus accès dès qu'il termine sa formation (Henri, 2014). L'environnement d'apprentissage personnel (désormais EPA) pourrait cependant combler cette lacune, puisqu'il répond à ces nouvelles modalités d'apprentissage (Olivier et Liber, 2001). Olivier et Liber soutiennent même la complémentarité et l'interdépendance de ces deux environnements d'apprentissage.

Comme ces auteurs, nous estimons qu'un EIA peut intégrer un accompagnement dans des environnements d'apprentissage informel afin que les apprenants développent leur compétence d'apprendre à apprendre et qu'ils construisent leur propre EPA, issu de

stratégies et de compétences d'apprendre à apprendre. Intéressée par l'apprenant en tant qu'acteur social, nous tenterons de comprendre, dans notre étude, si l'apprenant est capable de prendre conscience de son apprentissage et de son autonomisation. Dans la présente recherche, nous avons introduit des « espaces » d'apprentissage informel et/ou non-formel en ligne dans une formation institutionnalisée. En effet, dans un pays non francophone où les lieux pour pratiquer la langue française sont limités, nous estimons qu'Internet offre de nouvelles possibilités d'action avec de « vrais » interlocuteurs (Mangenot et Penilla, 2009 ; Ollivier, 2009 ; Sockett et Kusyk, 2013).

Avant de présenter le contexte de notre étude, nous aimerions préciser ce que nous entendons par apprentissage informel, distinct de l'apprentissage non formel. Premièrement, il est clair que l'apprentissage formel est « dispensé dans un établissement d'enseignement ou de formation, structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources) et débouchant sur une validation. [Il] est intentionnel de la part de l'apprenant. » (Commission des communautés européennes, 2001, p. 38). Deuxièmement, au contraire de l'apprentissage formel, l'apprentissage non formel « n'est pas dispensé par un établissement d'enseignement ou de formation. Il est cependant structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources) [et il] est intentionnel de la part de l'apprenant. » (Commission des communautés européennes, 2001, p. 38). Et troisièmement, l'apprentissage informel est défini en tant que :

Apprentissage découlant des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est pas structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources) et n'est généralement pas validé par un titre. L'apprentissage informel peut avoir un caractère intentionnel, mais dans la plupart des cas il est non intentionnel. (Commission des communautés européennes (2001, p. 38).

2. Contexte de l'étude

Dans cette partie, nous présenterons d'abord le contexte dans lequel notre étude a été réalisée et ensuite nous décrirons brièvement la procédure d'enseignement/apprentissage.

Notre étude a été réalisée dans le cadre d'une formation institutionnalisée à l'Université de Chypre pendant deux sessions de deux années consécutives, de janvier à mai en 2017 (groupe A) et en 2018 (groupe B). Les participants sont des étudiants hellénophones (n = 43) en 3^e année de Licence au Département d'Études françaises et européennes et ont le français comme matière principale dans leur cursus universitaire. Les étudiants suivent une formation de français sur objectifs universitaires, dont le niveau est hétérogène (B1-B2 pour la majorité, mais certains A2 ou C1). L'objectif de cette formation formelle a été double : progresser en langue et développer la compétence des étudiants à apprendre seuls. Le concept de cette formation est issu de l'apprentissage actif.

L'enseignement/apprentissage s'est déroulé en trois étapes.

Dans un premier temps, l'enseignante a fait découvrir aux étudiants des « espaces » d'apprentissage informel et/ou non-formel, parmi lesquels un certain nombre d'outils du Web 2.0. Pour ceci, l'enseignante ne suggérait que le concept (par exemple, elle évoquait le concept de tandem linguistique) et les laisser découvrir eux-mêmes de quoi il s'agissait et comment les mettre en œuvre. Si nécessaire, elle donnait quelques sites à titre d'exemple. Les étudiants travaillaient soit individuellement, soit en petits groupes (binômes/trinômes) en se servant des outils de la plateforme institutionnelle (Blackboard), tels que les forums et/ou les wikis.

Dans un deuxième temps, se basant sur les principes du travail collaboratif, les étudiants ont partagé leurs découvertes avec toute la classe, soit en présentiel (à l'oral en classe), soit à distance (à l'écrit sur la plateforme).

Dans un troisième temps, l'enseignante a demandé aux étudiants d'utiliser ces « espaces » d'apprentissage, découverts par eux-mêmes ou leurs camarades. Les étudiants ont été libres de faire un choix exhaustif, mais l'enseignante les a encouragés à exploiter autant d'espaces qu'ils pouvaient.

Dans un dernier temps, les étudiants ont tenu un journal de bord hebdomadaire avec une visée réflexive où ils justifiaient leurs choix. Après avoir consulté leurs journaux de bord, l'enseignante leur donnait un feedback et discutait avec eux des progrès dans leur apprentissage. Il est à noter que trois résumés ont aussi été demandés (un mois après le début de la formation, au milieu et à la fin de cette dernière).

3. Méthodologie

Dans ce contexte, nous nous demandons quels sont les bénéfices et/ou les inconvénients du recours à des espaces d'apprentissage informel et/ou non-formel en ligne sur le processus d'apprentissage des étudiants lors de leur formation, mais aussi à la fin de cette dernière. En d'autres termes, nous souhaitons étudier les raisons de leurs choix, en prenant en considération le type d'action en ligne. Nous avons formulé l'hypothèse qu'il y a une prise de conscience de l'utilité de ces espaces dans leurs EPA.

Notre étude a été réalisée en deux étapes : une étape de formation et une étape de post-formation (un an après la fin de la formation).

Pour la première, deux groupes de deux années consécutives y ont participé ; les étudiants rédigeaient un journal de bord réflexif sur leurs propres processus d'apprentissage pendant leur formation et nous leur avons demandé trois résumés.

Pour l'étape de post-formation, seul le premier groupe y a participé ; les étudiants ont été convoqués à un entretien semi-directif.

La première étape nous a permis d'identifier les raisons de leurs choix et d'examiner s'il y a eu évolution dans leurs pratiques d'apprentissage. La seconde étape a visé l'étude des pratiques en question, en vue de la constitution de leur propre environnement personnel d'apprentissage. De cette façon, notre étude s'inscrit dans une

recherche-action, car après avoir étudié le discours et le ressenti des étudiants de l'année 2017 (groupe A), nous avons procédé à certaines modifications l'année suivante (groupe B).

Nous avons eu au total 43 étudiants ayant participé à cette formation, mais nous avons limité notre corpus à ceux qui ont été assidus, c'est-à-dire qui ont rendu les trois résumés de journaux de bord demandés dans le cadre de la formation institutionnalisée. Donc, notre corpus est constitué :

- de journaux de bord (n = 72, longueur : +/- 500 mots/journal) des étudiants (n = 24) ;
- d'entretiens semi-directifs avec les étudiants (n = 7, durée = 126 minutes) ;
- de traces pratiques en ligne des étudiants ;
- de notes de participation observante de l'enseignante.

Notre méthodologie de recherche relève d'une démarche descriptive et fait appel à la triangulation de ces différents types de données recueillies. Nous avons recouru à l'analyse de contenu.

4. Espaces d'apprentissage informel en ligne

Dans cette partie, nous présenterons les résultats de notre recherche en deux phases : pendant et après la formation. Dans la première, nous énoncerons d'abord les trois types de participation de l'apprenant dans les espaces d'apprentissage et ensuite nous y décrirons son activité. Dans la seconde, nous examinerons l'usage de ces espaces un an après la formation en tenant compte de leur utilité, telle qu'annoncée par chaque apprenant lors de la formation de l'année précédente.

4.1. Première phase : pendant la formation

Types de participation

Notre analyse a montré que les étudiants ont recouru à un grand nombre d'espaces d'apprentissage. Plus précisément, dans les journaux de bord des étudiants, nous avons relevé 46 espaces d'apprentissage différents et nous avons constaté que la grande majorité (39 sur 46) n'avaient pas de but éducatif. Notons que par « but éducatif », nous entendons des sites d'apprentissage non formel dont la mise en ligne et l'usage par des utilisateurs a pour objectif l'intention de former, comme par exemple le site de TV5 Monde Apprendre le français. Puis, se basant sur les modes de comportement pour un engagement cognitif (*cf.* Chi et Wylie, 2014), nous avons distribué ces différents espaces en trois catégories :

- participation passive : simple lecture ou écoute (par exemple RFI) ;

- participation réactive : réaction à et/ou partage d'un post (sur un journal, des pages Facebook ou Youtube, etc.) ;
- participation active : échange et interaction avec d'autres internautes (comme des sites de tandem linguistique).

Une analyse plutôt quantitative des résultats entre les deux groupes nous a permis de constater que les étudiants du groupe A ont exploité beaucoup plus d'espaces d'apprentissage que les étudiants du groupe B. Nous avons également remarqué que l'analyse des étudiants du second groupe était plus détaillée et plus approfondie que celle du premier. Par ailleurs, rappelons qu'il s'agit d'une recherche-action et que la formation de la seconde année a été modifiée en fonction des résultats de la première. Plus précisément, suite aux résultats du groupe A pendant la première session, nous avons constaté qu'ils ont estimé certains espaces comme particulièrement intéressants, utiles, efficaces etc. Ainsi, pour la deuxième session l'année suivante, l'enseignante a choisi d'accorder plus de temps à ceux-ci.

Activités de l'apprenant

Pour la suite de notre étude, nous avons examiné les activités des apprenants. Ceci nous a permis d'identifier certaines raisons de l'appropriation et/ou du manque d'utilisation des trois types d'espaces d'apprentissage susmentionnés. Nous les avons classés en fonction de huit domaines d'application de l'autonomie qui sont d'ordre linguistique, cognitif, métacognitif, social, technique, méthodologique et psycho-affectif (*cf.* Albero, 2003 ; Nissen, 2007).

Tout d'abord, au niveau linguistique, les étudiants ont déclaré qu'ils avaient amélioré leur niveau de langue et qu'ils avaient enrichi leur vocabulaire. Ensuite, nous avons remarqué que les données des étudiants performants ont été différentes de celles des étudiants plus faibles ; tout ce qui était « facile » (à savoir correspondant à la catégorie de participation passive et/ou réactive) ne plaisait pas aux étudiants performants, car ils estimaient ne rien apprendre de nouveau, contrairement aux étudiants faibles qui l'appréciaient parce que cela leur permettait de réviser, ou même d'apprendre quelque chose de nouveau. D'ailleurs, les étudiants faibles ont aussi apprécié quand il y avait un degré de difficulté, ils y trouvaient des pistes d'amélioration. Même si la difficulté résidait dans la confrontation avec un vocabulaire inconnu, ils ont avoué avoir réussi à la surmonter.

Au niveau cognitif, les étudiants ont annoncé avoir acquis de nouvelles informations sur des sujets variés, par exemple l'environnement et les sujets européens, ce qui leur a permis d'approfondir leurs connaissances. Ils ont expliqué qu'un sujet attirait leur attention quand il était présenté avec humour (*cf.* sites d'humour comme par exemple « quand j'étais petit je croyais que »). Tout ceci traduit des découvertes interculturelles.

Les étudiants ont été incités à participer à un MOOC de langues [1]. Il s'agissait d'un cours de FLE en ligne, ouvert et gratuit préparant à l'examen DELF au niveau B2. Dans

cette formation, non seulement une auto-évaluation de leurs productions, mais aussi une évaluation des et par les pairs, ont été mises en place. Ainsi, au niveau métacognitif, d'après leurs retours, ce processus leur a permis de développer leur esprit critique. Cependant, certains ont fait remarquer qu'il était parfois difficile de juger. Par ailleurs, pour ce qui est de l'évaluation des pairs qui se faisait sur le forum en ligne, une étudiante, assez forte, a révélé faire attention à ne pas faire perdre la face à ceux qui avaient un niveau plus faible.

Au niveau social, ils ont trouvé que ces outils étaient un lieu de rencontre avec des personnes d'autres cultures. Pour eux, c'était un moyen d'être en contact avec des locuteurs natifs sans aller dans leur pays. D'ailleurs, ils ont indiqué que ceci leur permettait de mieux communiquer en français sans être stressé par la présence physique d'un francophone. Ils ont également reconnu que ce type de travail (rappelons qu'il s'agissait d'un travail collaboratif) leur a permis de développer leur esprit d'équipe. Ils ont expliqué avoir été contents de partager avec leurs camarades tant tout ce qu'ils connaissaient et pratiquaient déjà, que leurs nouvelles découvertes. Cependant, deux étudiants ont déclaré qu'il était bizarre, voire même dangereux, d'échanger avec des personnes inconnues en ligne. Une autre étudiante a expliqué qu'elle n'avait pas besoin d'entrer en contact avec des francophones parce qu'elle avait déjà un ami francophone avec qui elle communiquait en ligne, ce qui lui permettait de pratiquer la langue.

Au niveau technique, les étudiants ont noté quelques avantages, mais les inconvénients étaient beaucoup plus nombreux. Ils ont mentionné des aspects pratiques positifs, comme, par exemple, travailler directement en ligne ou télécharger une application de ces outils sur leur téléphone portable pour recevoir des notifications. Par ailleurs, une interface claire et bien organisée rendait l'apprentissage plus amusant et intéressant. Cependant, sur ce même point, ils ont trouvé la navigation compliquée sur certains sites. Ils ont expliqué avoir perdu du temps pour se repérer et comprendre ce qu'ils devaient faire. Ils ont aussi dit qu'il était fastidieux de créer de nouveaux comptes pour naviguer sur les sites et recevoir des courriels inintéressants. Une étudiante a avoué que travailler avec des outils numériques la stressait beaucoup. Toutefois, certains ont expliqué avoir réussi à se familiariser grâce à l'aide de leurs camarades et/ou de l'enseignante.

Ensuite, ils ont affirmé avoir développé des compétences méthodologiques ; certains outils les ont aidés à mettre leurs idées en ordre et à mieux organiser leur travail. Le travail collaboratif les a également aidés à réfléchir à leur façon de travailler et à travailler plus efficacement.

Pour finir, au niveau psycho-affectif, ils ont montré leur satisfaction par le fait d'avoir été capables de terminer le travail demandé et d'avoir pu surmonter leurs obstacles (linguistiques, méthodologiques et techniques).

4.2. Seconde phase : post-formation

La seconde phase avait comme objectif l'examen de l'usage de ces pratiques d'apprentissage un an après la formation formelle. Nous avons constaté qu'il y avait un usage différent en fonction du degré de participation, c'est-à-dire que les étudiants ont plutôt recouru à des espaces où la participation était passive ou réactive, qu'à ceux de participation interactive. Plus précisément, la grande majorité a déclaré continuer à utiliser des médias en ligne (comme par exemple, des journaux, des magazines, des radios ou des chaînes de télévision) et à regarder des émissions ou des films en ligne, souvent disponibles sur Youtube. Ils ont expliqué avoir appris à le faire en première et deuxième année de Licence et que ceci était aussi demandé dans le cadre d'une formation en 4^{ème} année d'études.

En ce qui concerne la participation active, comme sur des sites de tandem linguistique ou des échanges dans le forum du MOOC, dont ils ont relevé les nombreux bénéfices dans leurs journaux de bord, personne ne les a réutilisés. Les raisons de leurs choix étaient diverses : un étudiant avait déjà fait des connaissances à travers ces sites, donc il n'en avait plus besoin. D'autres étudiants ont dit que, comme ils n'avaient pas réussi à vraiment échanger avec des francophones la première fois, ils avaient été déçus et n'avaient pas envie de réessayer.

5. Discussion

Nous avons remarqué que dans les deux groupes, il y avait, à travers ces pratiques, non seulement un sentiment d'appartenance à une communauté d'apprentissage (Dolci et Spinelli, 2007), mais aussi un sentiment de satisfaction et d'autonomisation.

Pour répondre à notre question de recherche, nous considérons que les étudiants se sont rendu compte de l'utilité de ces outils dans leur EPA, mais chacun le faisait en fonction de ses besoins et de ses capacités, ce qui montre un certain degré d'autonomisation. Nous avons constaté que les étudiants performants cherchaient un défi, comme quelque chose de nouveau ou d'un certain degré de difficulté. Nous avons également remarqué que les étudiants plus faibles ont fait preuve de persévérance pour réussir et pour surmonter leurs difficultés.

De plus, nous avons remarqué que les étudiants souhaitaient garder le contact avec le français en ligne tout en mettant en avant les avantages d'une communication asynchrone par rapport à la communication synchrone. Toutefois, seuls les étudiants plus à l'aise ont tenté ou insisté sur une participation active, comme par exemple des sites de tandem linguistique. Les étudiants plus faibles se sont contentés d'une participation passive ou réactive. Cette conclusion rejoint la constatation de Tricot (2017) : l'apprentissage par action est généralement efficace avec des apprenants avancés.

Il semble qu'un nouvel environnement d'apprentissage puisse perturber l'apprentissage et ceci montre l'importance d'être dans son propre EPA pour être efficace dans son

apprentissage. Toutefois, nous avons remarqué que malgré les difficultés, tous ont réussi à les surmonter et à maîtriser leur apprentissage.

Une des limites de notre étude est le petit nombre d'étudiants ayant participé à la seconde phase. Comme notre étude porte sur l'aspect métacognitif un an après la formation, il serait souhaitable que les étudiants du groupe B, qui viennent de terminer la formation, participent à notre étude l'année suivante pour compléter nos données.

Conclusion

Les espaces d'apprentissage que les étudiants ont exploités dans cette étude n'étaient pas structurés en termes d'objectifs, de temps ou de ressources et ne sont pas proposés, en règle générale, dans des formations institutionnalisées. Notre étude a montré que cette expérience a permis aux étudiants d'être plus conscients de leur façon d'apprendre et d'effectuer des choix mieux adaptés à leur apprentissage. Il semble que les étudiants sont devenus capables de réguler leur activité, de s'adapter aux différents environnements en fonction de leurs préférences en matière d'apprentissage et de demander de l'aide pour surmonter leurs difficultés. L'examen critique sur l'efficacité des options d'apprentissage qu'ils ont eues à leur disposition leur a permis de mieux consolider leurs choix et de déployer un sentiment de satisfaction et de prise en charge de leur apprentissage. D'ailleurs, l'action proposée lors d'une formation institutionnalisée a amené les étudiants à la constitution de leur EPA, montrant ainsi l'importance de développer la compétence apprendre à apprendre dans le cadre d'une formation institutionnelle. Cependant, l'efficacité de l'apprentissage actif a davantage été mise en valeur par les étudiants performants que par les étudiants plus faibles. Nous estimons ainsi qu'il serait intéressant d'étudier, dans une future recherche, comment aider les étudiants les plus faibles à développer leur apprentissage actif.

Notes

[1] défiDELFI de l'Université de Lille 3.

Références

- Albero, B., et Kaiser, A. (2009). La formation à distance sélectionne un public d'autodidactes : résultats réflexifs à partir d'une enquête à visée exploratoire. *Savoirs*, n° 21(3), 65-95.
- autonome. (2013). Dans *Le Petit Robert de la langue française* (Version numérique du Petit Robert). Paris : LR.
- autonomie. (2013). Dans *Le Petit Robert de la langue française* (Version numérique du Petit Robert). Paris : LR.
- autonomisation. (2013). Dans *Le Petit Robert de la langue française* (Version numérique du Petit Robert). Paris : LR.
- Barbot, M.-J. (2000). *Les auto-apprentissages*. Paris : Clé international.
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

- Blanchet, P., Moore, D., Rahal, S. A., et Collectif. (2008). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Repéré sur le site de l'AUF : http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=875
- Blin, F. (2010). Designing Cybertasks for Learner Autonomy: Towards an Activity Theoretical Pedagogical Model. In M. J. Luzon, M. N. Ruiz-Madrid, et M. L. Villanueva (Ed.), *Digital Genres, New Literacies and Autonomy in Language Learning* (New edition edition, p. 175-196). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Chi, M. T. H., et Wylie, R. (2014). The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219-243.
DOI : [10.1080/00461520.2014.965823](https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823)
- Commission des communautés européennes. (2001). *Réaliser un espace européen de l'éducation et de formation tout au long de la vie*. Commission des communautés européennes, 47.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Éditions Didier.
- Coste, D. (2009). Tâche, progression, curriculum. *Le Français dans le monde, Recherches et applications, La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue* (45), 15-24.
- Cuq, J.-P. (Éd.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (ASDIFLE). Paris : Clé International.
- Demaizière, F. (2007). Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, (Vol. 10, n° 1). DOI : [10.4000/alsic.220](https://doi.org/10.4000/alsic.220)
- Dolci, R., et Spinelli, B. (2007). La dimension idioculturelle des micro-communautés d'apprentissage en ligne. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (36), 69-92.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Cambridge University Press.
- Famose, J.-P., et Margnes, E. (2016). *Apprendre à apprendre : La compétence clé pour s'affirmer et réussir à l'école*. De Boeck Supérieur.
- Griggs, P. (2009). À propos de l'articulation entre l'agir de l'apprentissage et l'agir de l'usage dans une approche actionnelle : une perspective sociocognitive. Dans *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (p. 79-100). Repéré à : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00430441>
- Henri, F. (2014). *Les environnements personnels d'apprentissage, étude d'une thématique de recherche en émergence*. 21. Repéré à : http://sticf.univ-lemans.fr/num/vol2014/16-henri-epa/sticf_2014_NS_henri_16.htm
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Hatier.
- Linard, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie. Dans B. Albero (Éd.), *Autoformation et enseignement supérieur* (Hermès/Lavoisier, p. 241-263). Paris.
- Little, D. (2003). *Learner autonomy and second/foreign language learning*. LLAS Centre for Languages, Linguistics and Area Studies. Repéré à : <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409.html>
- Mangenot, F., et Penilla, F. (2009). Internet, tâches et vie réelle. *Le Français dans le monde, Recherches et applications, La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue* (45), 82-90.
- Martín Peris, E. (2009). L'éducation pour l'autonomie : un nouveau modèle d'enseignement ? Dans *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point* (p. 101-118). Repéré à : <http://hal.univ-reunion.fr/hal-01226699>
- Müller-Hartmann, A., et Schocker-Von Dittfurth, M. (2010). Research on the Use of Technology in Task-Based Language Teaching. In H. Reinders et M. Thomas (Ed.), *Task-based language learning and teaching with technology* (p. 17-40). London, New York: Continuum.

- Nissen, E. (2007). Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? *Alsic revue*, 10. DOI : 10.4000/alsic.617
- Olivier, O., et Liber, B. (2001). *Lifelong Learning: The Need for Portable Personal Learning Environments and Supporting Interoperability Standards*. Repéré à <https://ictlogy.net/bibliography/reports/projects.php?idp=1536>
- Ollivier, C. (2009). Mettre en œuvre une approche interactionnelle sur le Web 2.0. Dans *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point* (p. 263-285). Repéré à <http://hal.univ-reunion.fr/hal-01226699>
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Les langues modernes*, 3, 55-71.
- Rosen, É. (2009). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *Canadian Modern Language Review*. DOI : 10.3138/cmlr.66.4.487
- Scavetta, D. (1997). Comment créer un réseau télématique entre établissements scolaires. Dans *Apprendre avec le multimédia. Où en est-on ?* (p. 135-144). Paris : Retz.
- Sockett, G., et 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*, (Vol. XXXII N° 1), 75-91. DOI : 10.4000/apliut.3578
- Springer, C. (2010). La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. *Canadian Modern Language Review*, 66(4), 511-523. DOI : 10.3138/cmlr.66.4.511
- Stringher, C. (2006). Learning competence: an Italian exploratory research in elementary schools. In *Learning to learn network meeting: Report from the second Meeting of the network* (CRELL, p. 32-37). Ispra.
- Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique, Mythes et réalités*. Paris : Retz.
- van Lier, L. (1999). Une perspective écologique. Dans *Le Français dans le monde, Recherches et applications. Apprendre les langues étrangères autrement* (p. 10-20). Paris : Hachette-Edicef.
- van Lier, L. (2000). From Input to Affordance: Social-interactive Learning from an Ecological Perspective. In J. P. Lantolf (Éd.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (1re ed., p. 155-177). Oxford, New York: Oxford University Press.