

## Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ?

Elke Nissen

► **To cite this version:**

Elke Nissen. Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ?. ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, Association pour le Développement de l'Apprentissage des Langues par les Systèmes d'Information et de Communication - OpenEdition, 2007, 10 (1), pp.129-144. 10.4000/alsic.617. hal-00785921

**HAL Id: hal-00785921**

**<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00785921>**

Submitted on 7 Feb 2013

**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.

## Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ?

Elke NISSEN


Lidilem (Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles)

Université Stendhal - Grenoble 3, Grenoble, France

**Résumé :** *L'apprenant qui suit une formation hybride en langues travaille partiellement à distance, ce qui lui demande une certaine autonomie. La question alors est de savoir si ces formations soutiennent l'apprenant dans le développement de son autonomie et si oui, comment. Les réponses des concepteurs de huit formations hybrides à un questionnaire auto-administré montrent que les nécessaires développement et soutien de l'autonomie sont toujours respectés ; ainsi, ces huit formations proposent des aides pour favoriser l'autonomie dans les domaines technique, méthodologique, social et, bien sûr, langagier. Développer ces autonomies semble donc être devenu un standard dans le cadre des formations observées. En revanche, les autonomies de type psycho-affectif, informationnel, cognitif et métacognitif ne sont pas prises en considération dans toutes les formations.*

- 1. Introduction – autonomie(s) : un prérequis ou un objectif ?
- 2. Brève présentation des formations hybrides analysées
- 3. Autoformation et autonomie
- 4. Aides et activités proposées dans les formations hybrides en vue d'une autonomisation des apprenants
- 5. Conclusion
- Références
- Annexe

### 1. Introduction – autonomie(s) : un prérequis ou un objectif ?

 L'autonomie de l'apprenant est trop souvent présumée et trop rarement considérée comme étant un objectif pour lequel des aides seraient disponibles dans le cadre d'une formation, et surtout d'une formation à distance. C'est ce que dénonce Linard [Linard03]. En effet, plutôt que de mettre à la disposition de l'apprenant des outils, ressources, activités et un suivi qui lui permettraient de

devenir autonome dans les domaines où il ne l'est pas encore et ainsi suivre la formation plus aisément, il n'est pas rare de constater que seul l'apprentissage de contenus relevant de la discipline est prévu – l'apprenant est considéré comme étant déjà autonome par ailleurs. Pourtant, le besoin d'autonomie est encore plus grand dans une formation ouverte et à distance que dans une formation en face à face, parce que dans les situations distantielles l'apprenant n'est pas "*porté par la dynamique du groupe et le mode d'animation du formateur*" ([CollectifdeChasseneuil00] : 6) et qu'en plus il doit (savoir) se servir de l'environnement numérique qui médiatise sa formation et gérer son temps.

Les formations hybrides en langues se multiplient à l'heure actuelle. Elles comptent parmi les formations ouvertes et à distance et se composent en proportions variables d'une partie distantielle ainsi que d'une partie présentielle. À distance, l'apprentissage est médiatisé par une plateforme en ligne ou bien par un site Internet. En présentiel, l'apprentissage se fait dans des situations d'apprentissage frontal ou en groupes dans une classe. Généralement, l'une des deux modalités présentielle ou distantielle est dominante par rapport à l'autre ([Neumeier05] : 167). Elles peuvent s'agencer de manière diverse, et traiter des contenus et compétences différentes, ou bien traiter les mêmes mais les reprendre d'une autre manière. Elles peuvent exister de manière parallèle avec des liens entre les deux modalités de formation ou bien se succéder dans le temps par périodes et selon des durées variables. Dans tous les cas, la diversification des modalités d'apprentissage se fait dans le but d'une plus grande centration sur l'apprenant [CharlieretAl05].

Si l'apprenant peut ainsi profiter d'une rencontre régulière avec l'enseignant et avec les autres apprenants en présentiel - occasion lors de laquelle il est généralement pris en charge pour l'avancement et la gestion de son apprentissage -, il rencontre également des situations à distance dans lesquelles il doit savoir organiser son temps, communiquer via Internet pour apprendre, réaliser une tâche ou poser des questions, chercher et traiter des informations, utiliser les outils techniques, mettre en lien des éléments qu'il apprend avec ceux qu'il connaît déjà ou encore remettre en cause sa manière de travailler et d'apprendre.

Autant de situations que l'apprenant doit savoir gérer : soit de manière autonome, soit avec des aides fournies dans le cadre du dispositif de formation. Mais les formations hybrides proposent-elles à l'apprenant les aides nécessaires à la préparation de son autonomie - afin qu'il puisse réaliser l'activité proposée, voire pour lui permettre de développer une autonomie plus large ? Ou bien tombent-elles dans le travers constaté pour les formations à distance, qui oublient trop souvent l'autonomisation de l'apprenant dans les domaines autres que celui de la discipline à proprement parler ? Dans une formation hybride, la distance physique est en effet moins importante que dans une formation entièrement à distance et les regroupements présentiels pourraient être considérés comme suffisants pour donner toutes les explications nécessaires et répondre aux questions éventuelles, sans qu'une aide plus formalisée soit prévue. Dans cet article, nous cherchons à voir si des formations hybrides favorisent l'autonomisation de l'apprenant et si oui, pour quel type d'autonomie ces formations hybrides prévoient des aides et sous quelle forme.

Notre observation porte sur huit formations hybrides en langues pour des étudiants spécialistes

d'autres disciplines (Lansad). Elles s'inscrivent dans le projet régional Formations en langues ouvertes et à distance interuniversitaires (FLODI<sup>[1]</sup>) porté par l'université Grenoble 3 et soutenu par la région Rhône-Alpes.

Les données ont été obtenues au moyen d'un questionnaire auto-administré, renseigné par les concepteurs de ces formations. Les données obtenues par ce moyen concernent la description des formations en question, la relation des deux modalités distantielle et présentielle l'une par rapport à l'autre, les contenus et compétences proposés, la définition de l'autoformation ainsi que les objectifs d'autonomisation et les aides présentes pour soutenir l'autonomie de l'apprenant dans le cadre de la formation hybride.

## 2. Brève présentation des formations hybrides analysées

Sur les 23 formations actuellement proposées ou en cours d'élaboration dans le cadre de FLODI, 9 concepteurs<sup>[2]</sup> ont renvoyé le questionnaire renseigné. Une de ces réponses a été écartée de notre analyse afin de maintenir une certaine homogénéité parmi les formations prises en considération<sup>[3]</sup>. Les huit formations en question sont : une formation en allemand, trois formations en anglais (*Virtual Audio Laboratory for languagE Training (Valet)*, *English Pronunciation*<sup>[4]</sup> et *Teaching English to Young Children*), une formation en chinois, une formation en espagnol et deux formations en italien (*Tutti a bordo* et *Caso Mai*). Les liens vers les formations, lorsqu'elles sont au moins partiellement en accès libre, se trouvent en annexe 1. Ces formations s'inscrivent dans l'offre des cours pour spécialistes d'autres disciplines que les langues (Lansad), en parallèle à d'autres cours qui se déroulent, quant à eux, entièrement en présentiel.

D'après les déclarations des concepteurs, la composante non présentielle augmente le volume d'activité par rapport au présentiel dans toutes ces formations. L'avantage de combiner les deux modalités d'apprentissage, à distance et en présentiel, est de pouvoir profiter ainsi des avantages de chacune des deux (cf. 4<sup>e</sup> partie).

Si tous les concepteurs considèrent qu'il existe un lien entre la partie présentielle et la partie en autoformation de la formation hybride – c'est-à-dire que les deux modalités sont au moins partiellement dépendantes l'une de l'autre –, le lien entre ces deux modalités peut néanmoins prendre des formes diverses. Deux des huit concepteurs ayant répondu au questionnaire placent la partie à distance au centre de leur formation hybride et déclarent que celle-ci est la modalité dominante (*AFG allemand*, *Caso Mai*). La conceptrice de *Tutti a bordo* met les deux modalités sur un pied d'égalité : dans sa formation, aucune des deux modalités n'est dominante. Pour les autres concepteurs, c'est le mode présentiel qui domine.

Les formations dans lesquelles la distance est aussi, voire plus importante que le présentiel, contiennent systématiquement les éléments suivants : un nombre d'heures plus important à distance qu'en présentiel, la recherche d'informations, la réalisation de tâches à distance, la communication entre apprenants à distance et un tutorat. Dans les autres formations, ces éléments peuvent être

partiellement présents mais ne le sont jamais tous de manière conjointe.

D'autres éléments peuvent qualifier le lien entre les modalités distantielle et présentielle de ces formations. Ainsi, dans la plupart des huit formations analysées, des supports, activités et tâches proposés à distance fonctionnent comme un système de libre-service auquel les étudiants ont recours s'ils le souhaitent. Cela est le cas pour certaines activités qui peuvent être faites de manière optionnelle, pour le support ou la thématique retenu dont le choix peut être laissé à l'initiative de l'apprenant ou pour des aides auxquelles les apprenants ont recours ou non. Mais à d'autres moments, la partie distantielle a des incidences sur la progression des cours présentiels. Elle peut proposer des activités et tâches incontournables pour suivre les cours en présentiel, servir à préparer les séances présentielles ou bien mettre en application les points abordés pendant les séances présentielles.

### 3. Autoformation et autonomie

#### 3.1. Autoformation

Il est intéressant de noter que dès la formulation initiale du projet FLODI ([Degache04] : 2), les formations hybrides à venir étaient nommées "autoformations". Selon Albero ([Albero03] : 2), l'autonomie et l'autoformation sont traitées selon deux cas de figure opposés. Dans un cas, l'autonomie est vue comme un prérequis et la conception de la formation est alors centrée sur les savoirs et savoir-faire ainsi que leur médiatisation (l'autoformation est alors "*le moment où la personne apprend seule avec les moyens offerts par le dispositif*") – cela correspond aux formations remises en cause par Linard [Linard03]. Dans l'autre cas, l'autonomisation est au contraire prévue dans l'ingénierie de la formation et devient un objectif de cette formation, à côté de l'acquisition des contenus.

Dans ses réponses au questionnaire, le directeur de FLODI note que l'acception du terme autoformation est dans le cas de ce projet "*molle (...) c'est-à-dire sans la présence immédiate physique du formateur*". Conformément à cette réponse, les éléments qui caractérisent pour les concepteurs interrogés l'autoformation sont :

- la non-présence physique de l'enseignant ;
- la proposition d'un parcours structuré avec des ressources variées ;
- l'atteinte des objectifs prévus.

Ces éléments de définition correspondent à la première acception d'"autoformation" mentionnée ci-dessus. Mais certains mentionnent encore :

- la gestion de ses temps et rythme d'apprentissage par l'apprenant ;
- la nécessaire motivation de l'apprenant qui prend des responsabilités dans son apprentissage.

Ils introduisent ainsi des éléments qui mettent l'accent sur les besoins de l'apprenant et tendent vers la deuxième acception du terme "autoformation", sans toutefois désigner directement une autonomisation. Un parallèle est visible entre les formations dont le distanciel est considéré comme modalité dominante ou au moins aussi importante que le présentiel, d'une part, et une acception d'"autoformation" centrée sur l'apprenant et faisant appel à une responsabilisation de l'apprenant (se rapprochant ainsi de la deuxième acception du terme "autoformation" mentionnée ci-dessus), d'autre part.

### 3.2. Être ou devenir autonome ... dans quel domaine ?

Devant des définitions de l'autoformation qui ne mettent pas toujours l'accent sur la nécessaire autonomie ou autonomisation de l'apprenant, la question des aides proposées pour soutenir les démarches autonomes de l'apprenant se pose d'autant plus.

Mais en quoi consiste plus précisément cette autonomie ? L'autonomie dans l'apprentissage peut être définie de manière globale, ainsi que le fait Barbot [Barbot00], 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* ([Barbot00] : 22).

Mais afin de faciliter la mise en place d'un environnement matériel et humain qui soutient l'autonomisation dans l'apprentissage, Albero [Albero03] propose, au lieu de concevoir l'autonomie comme une entité globale, d'identifier les différents types d'autonomie qui peuvent être sollicités dans un contexte d'(auto)formation ouverte et à distance. Elle distingue sept domaines d'application de l'autonomie dans les activités de l'apprenant dans un tel contexte, qui sont d'ordre :

- **technique** (maîtriser les technologies ; s'adapter, savoir où trouver de l'aide) ;
- **informationnel** (maîtriser les outils de la recherche documentaire ; savoir chercher, stocker et restituer l'information) ;
- **méthodologique** (savoir organiser son travail et s'autoévaluer) ;
- **psycho-affectif** (réguler ses émotions, savoir prendre une initiative, assumer sa part de responsabilité dans la formation, tolérer une relative incertitude) ;
- **cognitif** (analyser les éléments observés, recouper avec les éléments déjà connus, anticiper par formulation d'hypothèses) ;
- **métacognitif** (activité réflexive sur l'action, sur la démarche d'apprentissage choisie, régulation) ;
- **social** (communiquer pour apprendre ; demander et obtenir de l'aide).

Un dispositif de formation en langues demandera en plus à l'apprenant une relative autonomie **langagière** (agir, éventuellement avec d'autres, en langue étrangère dans un contexte personnel, professionnel ou d'études). Ce sont là les huit catégories que nous retenons pour notre analyse de l'aide à l'autonomie prévue dans les dispositifs de formation hybride.

## 4. Les aides et activités proposées dans les formations hybrides en vue d'une autonomisation des apprenants

### 4.1. Autonomie langagière

L'autonomisation langagière est un objectif qui semble aller de soi dans une formation en langues ; il s'agit là en effet du "contenu disciplinaire". Les activités proposées en vue de cet objectif diffèrent peu de celles d'autres formations en langues et portent sur l'entraînement des cinq compétences (compréhensions orale et écrite, expressions orale et écrite, communication), ainsi que sur la prononciation, le vocabulaire et la grammaire. Cependant, des préférences pour travailler certains de ces aspects plutôt dans une des deux modalités – à distance ou en présentiel – que dans l'autre se dessinent. Ainsi, certains contenus et certaines activités sont plus faciles à aborder en présentiel. Il s'agit là de l'expression et de la communication orales, que l'on peut y pratiquer dans une situation plus habituelle, en face à face, sans qu'il y ait besoin d'un environnement numérique pour les médiatiser. D'autres éléments sont au contraire proposés de préférence à distance. Ainsi, Internet représente une source précieuse pour la recherche d'informations, à condition que l'on maîtrise les procédures de recherche. Une autre forme de communication est également favorisée par le mode distantiel : la communication écrite. Elle est généralement oubliée dans les référentiels des compétences et notamment dans le cadre européen commun de référence pour les langues, mais bien présente dans la réalité professionnelle par exemple. Dans les contextes d'apprentissage, elle peut avoir lieu avec un ou plusieurs apprenant(s) inscrit(s) dans la même formation ou bien avec le tuteur.

Pour d'autres aspects, l'approche peut être modifiée par rapport au présentiel grâce au support multimédia. L'apprentissage de l'alphabet non latin peut être illustré par des animations en java, comme c'est le cas sur le site du chinois. La compréhension, et surtout la compréhension orale, peut également être travaillée au rythme de l'étudiant, avec les fichiers et aides à la compréhension mises à disposition dans le dispositif. Ces aides peuvent prendre la forme de dictionnaires, d'exercices aidant l'étudiant à repérer les éléments essentiels du document audio ou vidéo, ou la proposition de documents écrits qui portent sur le même sujet et qui permettent ainsi à l'étudiant de comprendre le contexte de l'événement et de préparer son écoute. Car "*on n'entend que ce qu'on attend*", pour reprendre les termes de Perrin [Perrin00].

### 4.2. Autonomie technique

Toutes ces formations, même celles qui ne prévoient qu'un faible nombre d'heures de recours à la plateforme ou aux ressources en ligne, visent l'autonomie technique de l'apprenant. Ainsi, elles prévoient le plus souvent une séance introductive présentielle avec des explications sur le fonctionnement de la plateforme / du site Internet. Cela correspond à une pratique répandue dans les formations à distance. L'exploration initiale de la plateforme peut devenir frustrante lorsqu'on ne s'y retrouve pas tout de suite et qu'on est physiquement seul devant son écran, sans personne disponible pour expliquer, conseiller ou éventuellement résoudre le problème. En initiant les étudiants dans une séance présentielle, on cherche à éviter ce phénomène.



La moitié des tuteurs proposent également une explication sur l'utilisation des outils de communication : leurs particularités et leur emploi propice au bon déroulement de la formation. Cette explication a lieu dans les formations qui exigent une communication entre apprenants dans le cadre de la partie distantielle et qui proposent un tutorat en ligne. Peu de formations prévoient en revanche des explications sur l'utilisation de logiciels, car à part la plateforme, il est rare que des logiciels spécifiques soient utilisés. Parmi les indications données en amont de la formation, il est également fréquent de désigner la personne à qui l'étudiant peut s'adresser si jamais il rencontre des problèmes techniques. Cette personne-ressource est dans tous les cas le tuteur – même s'il serait imaginable que cette personne-ressource soit dans le futur un technicien plutôt qu'un tuteur. Lorsque l'étudiant rencontre effectivement des dysfonctionnements techniques, les problèmes sont généralement résolus à distance, par le tuteur (qui à son tour a recours à un informaticien si besoin) ou parfois aussi par des pairs.

### **4.3. Autonomie informationnelle**

Il est intéressant de noter que les formations pour lesquelles les concepteurs déclarent considérer la recherche d'information comme étant un objectif de la formation et celles qui proposent effectivement des aides ou activités visant à développer cette autonomie, ne sont pas exactement les mêmes. Ainsi, une formation qui vise l'autonomie informationnelle ne prévoit pas d'éléments pour développer cette compétence. En revanche, pour deux formations, l'inverse est vrai. Pour deux autres, il y a une adéquation entre la visée et la proposition d'activités de recherche d'informations. Au total, 4 formations favorisent donc l'autonomisation informationnelle. Elles proposent toutes des activités guidées de recherche d'informations. Mais le fait de proposer des liens ciblés et des questions précises qui permettent de repérer des informations ciblées ne signifie pas encore que l'on maîtrise la recherche sur Internet, comme le fait remarquer Demaizière ([Demaizière04] : 85). Ces formations vont en effet plus loin. La recherche d'informations est à d'autres moments libre : les étudiants cherchent et proposent des liens et des documents et restituent librement l'information. La liberté dans la recherche semble donc être graduelle : d'abord l'étudiant est orienté par des questions ou consignes et dispose d'une indication de liens à visiter, puis il fait une recherche libre, souvent sur un thème au choix. Les tâches proposées peuvent alors être : la rédaction d'un dossier de presse, la conception d'un dossier de création de documents pédagogiques pour l'enseignement précoce, la préparation d'un exposé, la rédaction d'un CV et d'une lettre de motivation, la rédaction d'une brochure d'information sur une institution, la préparation de la thématique du prochain atelier de conversation, l'organisation d'un itinéraire de voyage pour lequel il faut trouver un camping, planifier une randonnée, acheter sans se faire avoir.

Le tuteur aide l'étudiant à recueillir, stocker, traiter et restituer l'information. Cette aide est soit d'ordre technique, soit d'ordre pédagogique. Lorsqu'elle est technique, le tuteur montre à l'étudiant comment télécharger et enregistrer un document. Lorsqu'elle est pédagogique, le tuteur lit les documents recueillis par les étudiants, les conseille sur le choix à effectuer parmi ces documents, leur en conseille d'autres si les informations contenues sont partielles ou incomplètes et les aide dans l'élaboration du plan. Certaines formations mettent également à la disposition des étudiants, en ligne, des fiches pour savoir comment utiliser un moteur de recherche en employant des mots-clés.



Dans la recherche d'informations guidée ou libre, ce n'est plus uniquement le tuteur ou le dispositif informatique qui apportent de l'aide. Les pairs peuvent également s'entraider dans le cadre d'une recherche commune, voire dans la réalisation commune d'une tâche globale à partir des informations trouvées.

#### **4.4. Autonomie méthodologique**

Peu de concepteurs (3) voient l'autonomisation dans la gestion du travail comme un objectif de la formation. À une exception près, ils mettent cependant à la disposition des étudiants différents outils pour leur permettre d'organiser leurs actions. Ainsi, ils communiquent à l'avance les modalités d'évaluation sommative afin que l'étudiant puisse en tenir compte durant son travail pendant le semestre. Il est également indiqué à l'étudiant quels sont les lieux possibles pour suivre la formation (c'est-à-dire la salle du présentiel, mais aussi les lieux de connexion gratuite à Internet). Par ailleurs, ils affichent en ligne ou distribuent un planning détaillé. Celui-ci détaille la nature des activités proposées et les dates de remise des travaux à rendre. Des courriels rappelant ces dates sont envoyés pendant le semestre, ainsi que des relances si les étudiants ne respectent pas les délais fixés. Certains tuteurs expédient également des messages de soutien, de sollicitation et d'encouragement.

Le planning spécifie encore la durée prévisionnelle de la réalisation de chacune des activités. Dans une des formations, les étudiants notent a posteriori le temps effectivement mis dans leur carnet de bord individuel, ce qui leur permet de se rendre compte des décalages éventuels.

#### **4.5. Autonomie psycho-affective**

Les formations hybrides analysées ne proposent pas une autoformation comme dans un centre de langues (cf. 4.7.), mais des scénarios plus fermés. Ceux-ci demandent moins d'autonomie psycho-affective à l'étudiant qu'une formation plus libre. L'étudiant est davantage guidé sur les activités à faire et les ressources à utiliser. S'il peut formuler des objectifs, ceux-ci ne sont pas globaux mais porteront sur l'objectif ou la thématique d'une activité donnée.

Néanmoins, les formations hybrides cherchent à rendre l'apprenant actif et à l'aider à empêcher ou bien à vaincre le découragement. La plupart d'entre elles incitent l'étudiant à prendre ses responsabilités dans la formation, à prendre des initiatives et à s'impliquer dans une dynamique de groupe.

D'une part, c'est le tuteur qui incite l'étudiant à assumer sa part de responsabilité dans sa formation. Mais les manières dont il le fait sont diverses. Une possibilité est d'insister, lors des séances présentiels, sur la nécessité d'un travail régulier et soutenu. Une deuxième possibilité est d'encourager l'étudiant à respecter les délais fixés. Une troisième solution consiste à le pousser à en savoir plus sur le sujet, en utilisant toutes les ressources mises à disposition ou bien en en cherchant d'autres. - D'autre part, c'est dans le cadre du travail en groupe, pratiqué dans quatre formations de manière collaborative et dans deux autres sous forme de jeux de rôle, que l'étudiant doit prendre ses responsabilités pour s'entendre avec les autres, négocier les objectifs, contenus et délais avec eux et pour réaliser le travail dans le temps imparti.

Une bonne moitié des formations incitent l'étudiant à prendre des initiatives dans sa formation. Il le fait en choisissant le sujet qu'il souhaite traiter et dans ce cadre souvent aussi les supports à utiliser (pour l'entraînement de la compréhension, la préparation d'un exposé, la rédaction d'un dossier, la préparation d'un débat avec prise de décision ou d'un jeu de rôle). Il peut également, pour des activités signalées, décider s'il souhaite les faire ou non, ou bien choisir parmi différentes activités proposées. Des aides (comme des fiches méthodologiques par exemple) peuvent être à sa disposition et il est libre de les utiliser lorsque cela lui paraît opportun. Parfois, il peut proposer de nouveaux types d'activité ou encore, de manière collective, fixer les créneaux des séances présentielles, choisir les membres qui constitueront le groupe, négocier les étapes du travail conjoint.

Afin que l'étudiant ait une image positive de soi et de son efficacité dans la formation, certains tuteurs mettent en avant les progrès qu'il fait. Ils formulent leurs commentaires de manière positive, ce qui est d'autant plus nécessaire qu'à distance et par écrit, lorsqu'une modulation de l'énoncé par la voix ou par des mimiques n'est pas possible, il est facile de mal interpréter un énoncé formulé de manière imprudente ou malhabile.

#### **4.6. Autonomie cognitive**

Quelques-unes des formations hybrides permettent à l'étudiant de mettre en place des processus pour repérer ce qu'il sait faire et ce qu'il ne sait pas encore suffisamment bien faire : elles proposent une (auto)évaluation formatrice. Premièrement, celle-ci prend la forme d'exercices avec des corrigés, avec des pistes de correction possibles ou bien d'exercices interactifs avec un feed-back immédiat. Ces exercices portent essentiellement sur la compréhension orale et écrite, ainsi que sur la grammaire. Ils se pratiquent en ligne. Deuxièmement, des fiches expliquant comment réaliser les tâches proposées et des fiches de vocabulaire permettent à l'étudiant de vérifier s'il connaît les éléments demandés. Troisièmement, la discussion à ce sujet en classe peut permettre aux étudiants de repérer les éléments non suffisamment maîtrisés dans le cadre de la formation et par là les stimuler à améliorer la connaissance de ces éléments.

#### **4.7. Autonomie métacognitive**

Un cas de figure bien connu de la planification de l'autonomisation de l'apprenant est celui du centre de langues du Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques En Langues (CRAPEL) de Nancy [Holec90]. En effet, l'approche de l'"apprendre à apprendre", dans laquelle l'apprentissage porte aussi bien sur des savoirs et savoir-faire que sur la conscientisation de sa propre démarche d'apprentissage, existe depuis les années 1970 et s'est répandue dans le cadre des centres de langues fonctionnant sur le principe d'une autoformation accompagnée. L'autodirection dans l'apprentissage est ici *"une proposition alternative, réfléchie et efficace, à l'enseignement traditionnel"* ([GremmoRiley97] : 87). Mais rendre l'apprenant conscient de sa manière d'apprendre n'est pas la seule manière de le rendre autonome. Le Centre National d'Enseignement Assisté par Ordinateur (CNEAO) par exemple a fait le pari de faire passer l'apprentissage par la plus grande liberté possible pour l'apprenant. Ainsi, l'apprenant qui connaît au préalable le type d'évaluation (volontairement dissociée de la démarche d'apprentissage en distinguant les personnes, le lieu et le

moment pour l'évaluation) est libre de choisir pendant sa formation les ressources qu'il souhaite utiliser et peut également poursuivre des objectifs qui diffèrent de ceux liés à l'évaluation. Cette liberté peut être donnée à l'apprenant grâce à une sélection minutieuse des ressources, voire leur conception, afin que l'apprenant puisse disposer d'une variété de ressources suffisante et y trouver toutes les explications et aides nécessaires, sans que les explications se contredisent ([Demaizière96] ; [DemaizièreAchard03]). Dans les deux cas, il s'agit de donner de l'importance à :

*la prise de responsabilité et l'initiative de l'apprenant, il s'agit d'apprendre par soi-même et non de suivre ou subir la parole magistrale ou les choix de l'enseignant sans marge de manœuvre (il ne s'agit nullement d'être seul sans suivi ou guidage pour autant) ([Demaizière04] : 86-87).*

Rappelons qu'il ne s'agit pas, pour les formations hybrides étudiées, d'une autoformation en centre de ressources. Même si un fonctionnement de la partie distantielle sous forme de centre de ressources numériques est envisageable (c'est le cas par exemple du dispositif décrit dans [Nissen04], il s'agit pour les formations hybrides considérées ici de scénarios moins ouverts, pour reprendre une autre catégorisation proposée par Albero ([Albero03] : 4), l'hétérostructuration y reste dominante, les instruments sont majoritairement prescrits, la validation de la formation est institutionnelle et non pas négociée, en revanche le parcours peut partiellement être négocié. D'un point de vue ingénierie, l'autonomie varie ainsi dans ces dispositifs entre "*un moyen de formation*", "*une condition de réussite de la formation*" et "*un moyen de continuer à apprendre quelle que soit l'offre*" ([Albero03] : 4). Les activités réflexives et la socialisation, lorsqu'elles sont proposées, sont majoritairement liées aux contenus visés, et aux compétences à apprendre.

Mais quatre des formations proposent aussi des activités réflexives sur la démarche de travail et d'apprentissage. Celle-ci peut se dérouler à distance ; il s'agit alors de la tenue d'un carnet de bord dans lequel les étudiants notent à rythme régulier leur travail, la durée, leurs difficultés, si ce travail leur a semblé utile, ce qu'ils en ont pensé, s'il les a fait avancer et s'il a fait naître de nouveaux besoins. La réflexion sur la démarche d'apprentissage peut aussi se faire en présentiel ; les étudiants (et le tuteur) analysent alors ensemble, dans la classe, leur façon de procéder. La réflexion a lieu soit à rythme régulier, soit à l'occasion de la correction d'un dossier ou d'un exposé.

#### **4.8. Autonomie sociale**

Le fait de dialoguer pour apprendre est très important pour les langues étrangères, où la langue est à la fois le moyen et l'objet d'apprentissage. L'étudiant est par conséquent systématiquement incité à communiquer pour apprendre ; avec le tuteur (vu comme "expert" de la langue) mais souvent aussi avec les pairs. Premièrement, en plus des séances présentiels, on met à sa disposition les adresses électroniques de tous les participants ainsi que des outils comme le clavardage, le forum ou un espace de partage, pour qu'il puisse contacter les pairs à distance s'il le souhaite. Deuxièmement, des activités collectives peuvent être proposées, qui représentent des occasions pour coopérer, échanger et partager l'information. Il s'agit d'activités de partage (comme un "échange de dictionnaires personnels illustrés") ou de la réalisation conjointe d'une tâche en binôme ou en petit groupe, suivis

d'une mise en commun ou aboutissant sur un exposé ou une rédaction commune.

Les méthodes de collaboration sont une manière d'utiliser les TICE sans donner un statut trop important à celles-ci et, en même temps, de provoquer des mises en parallèle et des confrontations. En comparant et en analysant leurs travaux, ces méthodes amènent les apprenants à s'ouvrir à d'autres références et d'autres points de vue [Linard03].

## 5. Conclusion

Les formations hybrides qui ont fait l'objet de cette étude proposent à l'apprenant un contexte qui favorise l'apprentissage, c'est-à-dire qui met à sa disposition des ressources ainsi qu'un soutien pédagogiques. Il ne s'agit pas de centres de ressources qui peuvent proposer à l'apprenant une large palette de ressources, mais de scénarios partiellement en ligne s'adressant à un nombre d'étudiants limité pour chacune des langues, dans lesquels il est difficile et coûteux en temps d'offrir une sélection de ressources et d'activités très large et de mettre l'accent sur l'autodirection (à moins de mettre en place un système de mutualisation ou d'avoir une approche centrée sur les tâches dans laquelle les étudiants sélectionnent eux-mêmes les ressources). Cela explique en partie pourquoi nous avons affaire à une variante plutôt faible de l'autoformation.

Mais même si les formations hybrides correspondent à des autoformations qui ne misent pas toujours sur l'autodirection par l'apprenant et ont une part d'hétérodirection relativement importante, nous pouvons dire, à la lumière de notre analyse, qu'elles ne tombent pas dans le travers dénoncé par Linard [Linard03]. Elles se distinguent de ces formations à distance dans lesquelles l'autonomie de l'apprenant représente trop souvent seulement un présupposé.

Il faut avouer que les aides à l'autonomisation autre que disciplinaire sont inégalement réparties entre les formations hybrides. En effet, certains types d'autonomie sont soutenus dans toutes les formations. Il s'agit de l'autonomie langagière, bien sûr, mais aussi des autonomies technique, méthodologique et sociale. Il semble ainsi que le fait qu'une formation se déroule partiellement à distance implique automatiquement que les concepteurs et tuteurs recherchent une autonomisation des étudiants pour ces aspects.

Pour développer d'autres autonomies, en revanche, certaines formations hybrides ne prévoient pas d'aide ou d'activités. Ainsi, une (seule) formation ne soutient pas l'autonomie psycho-affective. Par ailleurs, trois mêmes formations ne s'intéressent pas aux autonomies informationnelle, cognitive et métacognitive. Ce sont les concepteurs de ces trois formations qui ont une conception plus faible de l'autoformation ; qu'ils définissent surtout par l'absence physique de l'enseignant et par la proposition d'un parcours avec des ressources variées. En d'autres termes, même lorsque le concepteur a une vision faible de l'autoformation, il cherche à développer dans son dispositif l'autonomie technique, méthodologique et sociale<sup>[5]</sup> à côté de l'autonomie disciplinaire.

Selon Gounon & al. [GounonetA104], dans une formation ouverte et à distance, les aides peuvent apparaître de différentes manières. Elles sont soit proposées par l'enseignant-tuteur, soit par les pairs (co-apprenants), soit par le dispositif informatique, c'est-à-dire qu'elles sont formulées sur la

plateforme ou sur le site sans "signature", par exemple sous forme d'une fiche explicative ou d'une consigne dont l'auteur n'est pas identifiable.

Parmi les aides listées pour les formations hybrides qui nous préoccupent ici, la plupart est proposée par le tuteur. Parfois, des préférences se dessinent pour l'une ou l'autre modalité. Ainsi, pour aborder l'explication du fonctionnement de la plateforme, ainsi que l'indication des lieux de formation possibles, une nette préférence pour la modalité présentielle est visible. En revanche, d'autres aspects sont plus facilement abordés à distance : l'intervention en cas de dysfonctionnements techniques, l'utilisation des outils de recherche d'information, l'(auto)évaluation formative, l'affichage des modalités d'évaluation.

La mise à disposition d'aides dans le dispositif informatique est généralement doublée par une intervention du tuteur (en présentiel ou à distance), sauf pour l'explication sur la manière d'utiliser certains logiciels, l'affichage du planning et celui des durées prévisionnelles des activités. Les tuteurs semblent donc considérer qu'il est insuffisant d'afficher en ligne des informations ponctuelles ; seules des aides destinées à être consultées à rythme régulier figurent exclusivement sur la plateforme.

En ce qui concerne les pairs, ils sont considérés comme une aide précieuse dans quatre de ces formations hybrides. Celles-ci proposent des tâches collaboratives, c'est-à-dire des activités orientées vers une résolution de problème ou une production en langue étrangère réalisée conjointement par les étudiants. Ce sont encore les mêmes formations dont les concepteurs ont une acception plus forte du terme autoformation. Ici, les pairs peuvent intervenir dans l'autonomie technique et représenter des personnes-ressources pour résoudre des problèmes techniques. En ce qui concerne l'autonomie informationnelle, les pairs s'entraident dans le cadre d'une recherche commune, voire dans la réalisation conjointe d'une tâche de production orale ou écrite. Ils interviennent bien sûr dans l'aspect social. Et également dans l'autonomie psycho-affective, car leur contact aide non seulement à vaincre le découragement, mais le travail en petit groupe amène aussi l'apprenant à assumer ses responsabilités dans la formation : il doit négocier ses objectifs, les étapes d'accomplissement de la tâche, le contenu ainsi que l'expression langagière et veiller à la régulation de la vie du groupe. La communication en langue étrangère que cette forme de discussion favorise développe également l'autonomie langagière. Comme nous l'avons indiqué (cf. 4.8.), Linard [Linard03] ajoute encore deux aspects qui sont d'ordre cognitif et métacognitif. Travailler et apprendre en groupe amène les apprenants à confronter leurs points de vue et leurs manières de faire à d'autres, et éventuellement à se remettre en question en réfléchissant à leur manière de procéder. Le travail en groupe apparaît ainsi comme un élément important si l'on souhaite augmenter l'autonomisation des apprenants dans le cadre d'une formation hybride en langues.

# Références

*Les liens externes étaient valides à la date de publication.*

## Bibliographie

[Albero03]

Albero, B. (2003). "L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages". In Saleh, I., Lepage, D., Bouyahi, S. (coord.). *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur*. Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002, Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII – Vincennes -St Denis. pp. 139-159. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000270>

[Barbot00]

Barbot, M.-J. (2000). *Les auto-apprentissages*. Paris, CLE international.

[CharlieretA105]

Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2005). "Apprendre en présence et à distance - À la recherche des effets des dispositifs hybrides". *Réseau Éducation Formation (REF)*, 15-16/09/05, Montpellier. [http://pedagogie.ac-montpellier.fr/Disciplines/maths/REF\\_2005/REF-Charlier.pdf](http://pedagogie.ac-montpellier.fr/Disciplines/maths/REF_2005/REF-Charlier.pdf)

[CollectifdeChasseneuil00]

Collectif de Chasseneuil (2000). *Conférence de Consensus, 27, 28 & 29 mars 2000, Formations Ouvertes et à Distance, L'accompagnement pédagogique et organisationnel*. <http://archives.ffod.org/ptitdej/ccfod.pdf>

[Degache04]

Degache, C. (2004). *Descriptif général du projet FLODI*. <http://www.grenoble-universites.fr/servlet/com.univ.utils.LectureFichierJoint?CODE=1151506256954&LANGUE=0>

[Demaizière96]

Demaizière, F. (1996). "Autoformation, nouvelles technologies et didactique. Réflexions et propositions méthodologiques". *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle - Médiations éducatives et aides à l'autoformation*, vol. 29, n° 1-2. Cerse. Université de Caen. pp. 67-99.

[Demaizière04]

Demaizière, F. (2004). "Ressources et guidage. Définition d'une co-construction". In Develotte C. & Pothier M. (dir.). *Notions en questions n° 8 – La notion de ressources à l'heure du numérique*. Lyon : École normale supérieure Lettres et Sciences humaines. pp. 81-103. [http://didatic.net/article.php3?id\\_article=11](http://didatic.net/article.php3?id_article=11)

[DemaizièreAchard03]

Demaizière, F. & Achard-Bayle, G. (2003). "Gérer l'interface entre ingénierie, didactique, pédagogie et dispositifs ouverts". *Alsic* Vol. 6, n° 1, juin. pp.151–173. [http://alsic.u-strasbg.fr/Num10/demaiziere/alsic\\_n10-rec3.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/Num10/demaiziere/alsic_n10-rec3.htm)

[GounonetA104]

Gounon, P., Dubourg, X., & Leroux, P. (2004). "Un modèle d'organisation du tutorat pour la conception de dispositifs informatiques d'accompagnement des apprenants". In *Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et l'Industrie*. Compiègne : Université de Technologie de Compiègne. pp. 369-376. <http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/edutice-00000721>

[GremmoRiley97]

Gremmo, M.-J. & Riley, P. (1997). "Autonomie et apprentissage autodirigé : l'histoire d'une idée". *Mélanges CRAPEL* n°23. pp. 81-107. [http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article\\_melange.php3?id\\_article=62](http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article_melange.php3?id_article=62)

[Holec90]

Holec, H. (1990). "Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ?". *Mélanges CRAPEL* n° 20. pp. 75-87. Ou en ligne : [http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article\\_melange.php3?id\\_article=240](http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article_melange.php3?id_article=240)

[Linard03]

Linard, M. (2003). "Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie". In Albero, B. (dir.). *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Hermès-Lavoisier. pp. 241-263.

[Neumeier05]

Neumeier, P. (2005). "A closer look at blended learning – parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning". *ReCALL*, vol. 17, 2. pp. 163-178.

[Nissen04]

Nissen, E. (2004). "Importance du scénario pédagogique dans l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne". *Les Langues modernes*, n°4. pp. 14-24.

[Perrin00]

Perrin, M. (2000). "On n'entend que ce qu'on attend, ou : comment se servir du support authentique de la télévision pour construire sa compétence de compréhension d'une langue étrangère". <http://web.archive.org/web/20051105051955/http://www.vifax-francophone.net/ressources/articles-pdf/articleMP1.pdf>

## Sites Internet

Plateforme Esprit. [http://www.umh.ac.be/portail\\_ens\\_umh/ELearning\\_esprit2.html](http://www.umh.ac.be/portail_ens_umh/ELearning_esprit2.html)

Plateforme Dokeos. <http://opus.grenet.fr/dokeos/inpg>

Site du projet FLODI. <http://www.grenoble-universites.fr/flodi>



# Annexe

## Formations analysées

Langue	Intitulé	Lien
Allemand	Autoformation guidée en allemand	<a href="http://flodi.grenet.fr/esprit/index2.php?idForm=81">http://flodi.grenet.fr/esprit/index2.php?idForm=81</a>
Anglais	English Pronunciation	Non accessible aux visiteurs
Anglais	Teaching English to Young Children	Non accessible aux visiteurs
Anglais	Virtual Audio Laboratory for language Training (Valet)	<a href="http://opus.grenet.fr/dokeos/inpg/courses/VALETACCLIB">http://opus.grenet.fr/dokeos/inpg/courses/VALETACCLIB</a>
Chinois	Enseignement chinois	<a href="http://w3.u-grenoble3.fr/chinois/fr/accueilfr.htm">http://w3.u-grenoble3.fr/chinois/fr/accueilfr.htm</a>
Espagnol	Autoformación en español	<a href="http://flodi.grenet.fr/esprit/index2.php?idForm=55">http://flodi.grenet.fr/esprit/index2.php?idForm=55</a>
Italien	Caso Mai	<a href="http://flodi.grenet.fr/esprit/index2.php?idForm=40">http://flodi.grenet.fr/esprit/index2.php?idForm=40</a>
Italien	Tutti a bordo	<a href="http://flodi.grenet.fr/esprit/index2.php?idForm=41">http://flodi.grenet.fr/esprit/index2.php?idForm=41</a>

## Notes

[1] Voir <http://www.grenoble-universites.fr/flodi>

[2] Ces concepteurs sont la plupart du temps aussi enseignants-tuteurs dans le cadre de leur formation.

[3] Il s'agit d'une formation de formateurs qui se déroule entièrement à distance et ne porte pas sur l'apprentissage d'une langue.

[4] La conception de cette formation n'ayant pas été entièrement terminée au moment du remplissage du questionnaire, les données abordées dans la partie 4 de cet article n'ont pas été indiquées. Si le nombre de formations concernées s'élève ainsi à 8 dans la partie 2, il se réduit à 7 dans la partie 4.

[5] En ce qui concerne l'autonomie sociale, cela est, comme nous l'avons noté plus haut, peut-être dû au fait qu'il s'agisse de formations en langues.

## À propos de l'auteure

**Elke NISSEN** est maître de conférences à l'université Stendhal (Grenoble) et membre du laboratoire Lidilem (LInguistique et DIdactique des Langues Étrangères et Maternelles). Ses recherches portent sur l'analyse des modalités d'apprentissage dans des contextes médiatisés, et plus particulièrement des formations en langues à distance et hybrides.

**Courriel :** [elke.nissen@u-grenoble3.fr](mailto:elke.nissen@u-grenoble3.fr)

**Adresse :** Université Stendhal Grenoble 3, UFR de langues, BP 25, 38040 Grenoble Cedex 9, France.

Ce texte fait partie des textes du colloque *Tidilem*, objet d'un numéro spécial d'*Alsic*.

Date de réception : 1<sup>er</sup> décembre 2006 ; date d'acceptation : 20 février 2007

### Référence de l'article :

Nissen, E. (2007). "Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ?". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 10, n° 1. pp. 129-144. [http://alsic.u-strasbg.fr/v10/nissen/alsic\\_v10\\_13-rec8.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/v10/nissen/alsic_v10_13-rec8.htm), mis en ligne le 15/11/2007.



[ALSIC](#) | [Sommaire](#) | [Consignes aux auteurs](#) | [Comité de rédaction](#) | [Inscription](#)

© *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, novembre 2007