

Articulation d'un dispositif d'apprentissage pour l'accompagnement de l'autonomisation et la reconnaissance des apprentissages informels en langues

Annick RIVENS MOMPEAN



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/10608>

DOI : [10.4000/rdlc.10608](https://doi.org/10.4000/rdlc.10608)

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Annick RIVENS MOMPEAN, « Articulation d'un dispositif d'apprentissage pour l'accompagnement de l'autonomisation et la reconnaissance des apprentissages informels en langues », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 19-1 | 2022, mis en ligne le 11 mai 2022, consulté le 23 mai 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/10608> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.10608>



Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Articulation d'un dispositif d'apprentissage pour l'accompagnement de l'autonomisation et la reconnaissance des apprentissages informels en langues

Annick RIVENS MOMPEAN
Université de Lille, UMR STL 8163

Annick Rivens Mompean est Professeure des universités à l'Université de Lille où elle dirige le Centre de langues (CLIL) et est membre du laboratoire Savoirs, Textes, Langage (UMR 8163). Ses recherches portent sur l'innovation et les changements apportés par les technologies dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues, en particulier autour des questions de communication médiatisée par ordinateur, apprentissage des langues en autonomie et approche systémique du dispositif d'apprentissage en situation formelle et informelle.

annick.rivens@univ-lille.fr

Résumé

Nous nous interrogerons sur le rôle que peuvent avoir les dispositifs d'apprentissage, en particulier en contexte d'autoformation guidée telle que développée dans les centres de ressources en langues, pour accompagner l'autonomisation des apprenants engagés dans ces formations à l'université. Comment guider sans contraindre et surtout comment accompagner des apprentissages qui se déroulent de plus en plus hors du cadre formel de l'institution ? Quels outils réflexifs proposer pour permettre aux apprenants de faire le lien entre les différents espaces d'apprentissage qui sont les leurs et de développer des parcours individualisés qui répondent à leurs besoins et profils spécifiques ? Nous mettrons l'accent sur la méthodologie d'apprentissage et la métacognition pour répondre à ces questions.

Abstract

This paper examines the role played by the learning environment, particularly in the context of guided autonomous learning as developed in language resource centres, in order to support the autonomisation process of learners involved in such training at university. How can we guide without constraining and, above all, how can we support learning that takes place increasingly outside the formal framework of the institution? What reflective tools can we offer to help learners make the link between the different learning spaces that they occupy and develop individualized paths that meet their specific needs and profiles? The focus is on learning methodology and metacognition in addressing these questions.

Mots-clés

Autonomisation, Centre de Ressources en Langues, dispositif d'apprentissage, accompagnement, apprentissage formel et informel, approche systémique.

Keywords

Autonomisation, self-access language learning centre, learning environment, scaffolding, formal and informal learning, systemic approach.

Introduction

Notre contribution s'interroge sur les outils que peut proposer un dispositif de type CRL (Centre de Ressources en Langues) pour favoriser le processus d'autonomisation de l'apprenant, en prenant en compte l'évolution des ressources et des pratiques avérées, en particulier depuis la

pandémie. En effet, la période que nous traversons favorise le recours à des ressources diversifiées de la part des apprenants qui utilisent plus que jamais des ressources complémentaires à celles proposées par l'institution. Nous nous interrogeons donc sur le rôle que le dispositif CRL peut jouer en interface avec l'institution pour la reconnaissance des pratiques « hors les murs », ce qui fait d'ailleurs écho à ce que David Little évoquait lors de cette journée NeQ lorsqu'il parlait d'interdépendance de la pédagogie et du politique. Le CRL est aussi en interface avec l'espace privé des apprenants qui peut relever de l'informel, même s'il faut sans doute interroger cette notion qui n'est pas si monolithique qu'il peut y paraître et qui ne se définit pas en opposition au « formel » ni en miroir au « non-formel ». Cette question fait également écho à ce que David Little a évoqué lors de sa présentation au cours de la journée NeQ, indiquant que « education assigns an active role to all languages present in the learning environment, creates place for an interpersonal dialectical dialogue ». Comment favoriser les usages spontanés de la langue ? Comment susciter l'envie et la capacité d'utiliser toute la palette de ressources qui s'offre aux apprenants, qu'elles soient de type formel ou informel ? Comment encadrer, accompagner plutôt ou aider à développer ce que Christian Ollivier a qualifié de « empowerment » lors de cette même journée, ou, pour citer Benson, « the awareness of the local language environment » ? Émerge au fil de ces constats, le besoin d'une autoconscientisation et d'un développement de l'autonomie pour optimiser toutes les formes d'apprentissage.

Ceci conduit donc à s'interroger sur la façon d'accompagner l'informel, à proposer quelques outils pour apprendre à apprendre dans le cadre assez souple du CRL, espace dont les missions et les contours évoluent au fil de l'évolution des pratiques. Cette contribution ne traitera pas de l'accompagnement plus spécifique qui est fait dans des dispositifs de formation hybride, dispositifs passés à distance lors de la pandémie ou autres formes de dispositifs qualifiés de « fortement médiatisés » par Elke Nissen, répondante lors de la journée NEQ, dont elle fait l'analyse et la présentation dans son article publié dans ce même numéro. Nous interrogerons plus particulièrement les dispositifs de type CRL et plus spécifiquement encore l'articulation des apprentissages dans et hors les murs, pour ne pas dire formels et informels. Cette articulation peut être explicitée et optimisée par le biais de la métacognition et de l'autonomisation de l'apprenant, envisagé comme un acteur responsable et conscient de ses actions.

Pour ce faire, en nous inspirant de Brown (1977) qui distingue « savoir quand on sait » (*knowing when you know*), « savoir ce que l'on sait » (*you know what it is that you know*), « savoir ce que l'on a besoin de connaître » (*knowing what you need to know*) et « connaître l'utilité de stratégies d'intervention » (*knowing the utility of active intervention*), nous articulerons cette contribution en partant de l'apprenant et des questions liées au « savoir apprendre ». Pour cela nous reviendrons sur quelques éléments théoriques liés à l'autonomie et/ou l'autonomisation. Ensuite nous envisagerons comment « pouvoir apprendre » au CRL – ou plus largement dans le contexte complexe d'articulation des ressources formelles et informelles – et nous nous interrogerons sur la façon dont on peut accompagner le processus de « l'apprenant·e 2020 », ainsi nommé par Denyze Toffoli qui parle également d'apprenant·e « complexe, dynamique, autodéterminé·e »¹ qui doit composer avec les éléments divers qui sont à sa disposition. Finalement, nous envisagerons l'impact que ces évolutions ont sur le dispositif en interrogeant la responsabilité de l'institution pour accompagner ce processus et fournir des éléments visant à « apprendre à apprendre ».

1. Du point de vue de l'apprenant : savoir apprendre

¹ Titre de sa conférence lors du congrès Ranacles 2021 : <https://ranacles2021.sciencesconf.org/resource/page/id/10>

Nous partons donc du point de vue de l'apprenant qui est l'acteur central de son apprentissage, avant d'aborder la question des dispositifs ou plus largement des contextes d'apprentissage et des outils.

1.1. L'autonomie en question

Nous aborderons cette partie intitulée « savoir apprendre » en revenant sur quelques éléments théoriques liés à l'autonomie et/ou l'autonomisation, de façon assez rapide, comme point de départ à la réflexion. Nous faisons référence ici au processus que l'on peut entraîner. Ce processus est la clé du changement de paradigme éducatif et est essentiel dans le parcours d'apprentissage, avec un usage croissant de la part des apprenants de ressources en ligne grand public, d'applications diverses, de ressources informelles qu'ils trouvent dans leur environnement quotidien. Ils ont également plus facilement recours à des locuteurs natifs et peuvent aussi, comme tout natif, accéder à des éléments informatifs ou ludiques des réseaux sociaux et des médias dans leur ensemble. Le concept d'autonomie est un concept clé à convoquer et nous nous intéressons effectivement ici au développement de cette autonomie, à ce processus dynamique qui va se mettre en œuvre de façon différenciée, selon les individus. L'autonomie n'est pas un « état » mais bien un « processus » dynamique non linéaire. Il y a des périodes d'instabilité, de variabilité et d'adaptation et cette inconstance constitue la partie mobilisable et pertinente au fil de l'apprentissage. Il convient d'essayer de comprendre comment cela peut évoluer au fil du temps et comment faire évoluer les représentations (qui peuvent être bloquantes) ou aider à conscientiser et à amplifier un phénomène qui est en passe d'être engagé.

1.2. La métacognition en jeu

Dans le cadre décrit ci-dessus, pour pouvoir apprendre, il apparaît essentiel d'équiper les apprenants d'outils métacognitifs qui leur permettent de développer ou d'amplifier une réflexion critique favorable à l'organisation de leur apprentissage, bien souvent partagé entre contextes formels et informels.

La notion de métacognition peut être convoquée et mise en rapport avec les questions d'autonomie et d'autonomisation, au sens donné par Holec (1990, p. 77) qui se réfère au « développement de [la] capacité d'apprendre ». Poisson (2010) envisage quant à lui la métacognition comme étant « l'aptitude à entreprendre et poursuivre un apprentissage. L'individu devrait être capable d'organiser son propre apprentissage, de gérer son temps et ses informations avec efficacité ». On voit émerger au fil des écrits de nombreux chercheurs deux volets essentiels de la métacognition qui pourraient se référer d'un côté aux « mécanismes de régulation ou de contrôle du fonctionnement cognitif » (Brown, 1977), de l'autre à « la connaissance de ses propres processus et du produit de ses processus dont celle des propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'informations et de données » (Flavell, 1976, p. 232).

1.3. Composantes plurielles de l'autonomie

La métacognition est un volet important pour l'apprentissage. Elle doit également être couplée avec la motivation qui seule permettra la poursuite de l'apprentissage. Nous envisageons la motivation comme faisant partie d'un système complexe, puisque c'est une part nécessaire mais pas suffisante de l'environnement global d'apprentissage. Selon Dörnyei et Csizér (2002, p. 62), la motivation est le résultat combiné de l'environnement d'apprentissage et des expériences passées du « monde social » et peut varier au fil du temps et de l'apprentissage, avec des influences personnelles ou externes, selon des facteurs culturels, sociaux ou psychologiques divers. La mouvance de la motivation, est décrite par Menezes de Oliveira E Paiva (2011, p. 63) comme « a complex moving force involving social, affective and cognitive factors manifested in desire, attitudes, expectation, interests, needs, values, pleasure and efforts. » Selon Toffoli (2003, §44), « La théorie de l'autodétermination postule qu'il existe essentiellement trois classes de motivation, la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque

et l'amotivation... (et)... permet d'appréhender l'intensité de la motivation, son degré d'intériorité et sa relation avec l'environnement. »

Les composantes clés de l'autonomie sont à la fois psychologique, sociologique, cognitive et culturelle, et recouvrent des notions telles que :

- l'identité, à laquelle Norton (2000, p. 5) se réfère ainsi : « *How a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across them and space, and how the person understands possibilities for the future* »;
- la responsabilité, ou « la capacité de prendre des décisions relatives à son apprentissage ». (Holec, 1979, p. 3) ;
- l'agentivité : « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » auquel Bandura (2003, p. 12) se réfère en évoquant le sentiment d'efficacité personnelle (self-efficacy) ;
- le contrôle sur le processus éducatif : la capacité à prendre en charge toutes les dimensions de l'apprentissage en autoformation guidée (Linard, 2003).

2. L'apprenant dans son environnement : pouvoir apprendre

Dans cette première partie, nous avons évoqué l'apprenant sans véritablement décrire l'environnement dans lequel il est conduit à mener son apprentissage. Le corollaire de l'autoformation guidée est le guidage ou l'étayage qui peut prendre des formes plurielles mais qui recouvre le besoin d'« élaborer des modalités d'aide et des interfaces entre apprenant et ressources... mettre en place des médiations humaines et matérielles adaptées aux apprenants » (Barbot, 2001, p. 23), sans que cette « réduction des degrés de liberté » évoquée par Bruner (1983) ne soit connotée négativement dans le cadre de l'étayage.

Nous évoquerons le CRL comme dispositif de référence initial, évolutif et ouvert à l'initiative individuelle et à des pratiques pas nécessairement prises en charge par le secteur éducatif formel ou institutionnel. Il permet d'encourager la conscientisation et la réflexivité, et favoriser ainsi l'accès à une pluralité de ressources disponibles, auquel l'apprenant « autodéterminé » (cf. supra) pourra avoir recours. Après avoir envisagé les différentes facettes du CRL, nous reviendrons à l'apprenant qui doit rester au cœur de nos préoccupations dans le dispositif global, quel qu'il soit, et convoquerons les notions de trajectoire individuelle et de parcours individualisé.

2.1. L'environnement de départ : le CRL, un mégadispositif évolutif

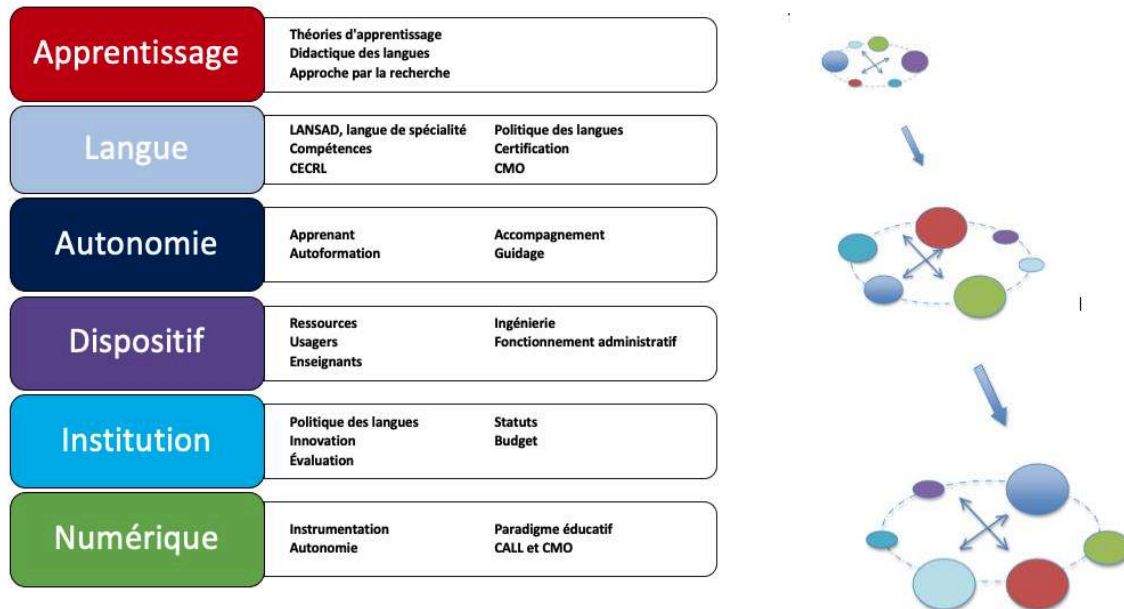
Le CRL est un espace qui peut être envisagé comme un « entre-deux » (qualité propre à tout dispositif) ou encore comme un « moyen de médiation qui organise, de façon plus ou moins rigoureuse, un champ de relations fonctionnelles entre humains et outils, buts et moyens, intentions et actions » (Linard, 2003). Cet espace évolutif peut être envisagé aujourd'hui comme un mégadispositif, au sens où il ne propose pas que des ressources et un accompagnement, mais des dispositifs pluriels qui s'articulent en son sein. Une modélisation proposée par Rivens Mompean (2013) montre également les composantes plurielles et évolutives, voire émergentes de ce système complexe (Morin, 1990). Dans le contexte évoqué ici avec l'intégration croissante de ressources pas forcément prises en charge par l'institution, nous souhaitons partir de la modélisation ALADIN² pour envisager les nouveaux attendus, ou en tout cas les attendus émergents de cet espace évolutif. Dans ce contexte, le modèle ALADIN permet de donner à voir les éléments incontournables qui doivent être pris en compte pour appréhender son fonctionnement. On envisage en effet le CRL dans une approche systémique qui articule « l'existence de plusieurs entités formant configuration et faisant système avec des parties visibles et invisibles ; cela dans des contextes changeants et confrontés à de nouvelles

² Le modèle ALADIN se réfère aux éléments constitutifs suivants : Apprentissage des Langues en Autonomie dans un Dispositif Institutionnel avec le Numérique.

questions, à des transformations ou des recompositions » (Brémaud & Guillaumin (2010) in Arduin & Clénet (2011) introduction).

Ces éléments constitutifs sont présentés dans la figure 1, ci-dessous (Rivens Mompean, 2013) :

Figure 1 - Éléments constitutifs du modèle ALADIN et articulation dynamique



Dans le contexte mouvant qui est le nôtre, on peut donc envisager ces éléments représentés dans le modèle comme des planètes en évolution que l'on appréhende de manière différente selon leur distanciation du cœur du système, selon leur angle de rotation (ou le point de vue micro, méso ou macro éducatif) et selon la temporalité. Voyons désormais comment intégrer toutes les formes d'apprentissages dans le dispositif que l'apprenant va se construire ou s'approprier.

2.2. Un espace articulante formel et informel

Nous avons vu ci-dessus que le dispositif en question est en perpétuelle recomposition, ou plutôt en émergence, et Morin (1990, p. 94) envisage un système par « constellation » qui permet de penser par solidarité de concepts, en acceptant l'idée que « les frontières sont toujours floues et interférentes et qu'elles ne sont pas étanches ». Comment tenir compte désormais, en articulation avec le contexte formel, de l'influence des activités relevant de l'informel ou du semi-formel dans cette dynamique d'apprentissage ?

Revenons tout d'abord aux critères définitoires des notions de formel, non-formel et informel, pour mieux les réinterroger ensuite, puisqu'ils ne nous semblent pas tout à fait correspondre à la réalité du terrain. Selon Mangenot (2011), on peut décliner ces notions à partir de 3 critères : (1) prise en charge par l'établissement ; (2) présence d'objectifs structurés ; (3) apprentissage intentionnel. Ainsi sont considérés formels les apprentissages intentionnels pris en charge par l'établissement, avec des objectifs structurés. Est informel tout apprentissage qui ne serait pas pris en charge par l'établissement, qui est non structuré et par ailleurs non-intentionnel. Serait par ailleurs non-formel un apprentissage pris en charge de façon structurée et explicite par l'apprenant mais non intégré par l'institution.

A l'instar de Nagels et Carré (2016, p. 126), nous préférons toutefois éviter cette dichotomie et envisager une forme « semi-formelle » d'apprentissage, qui semble mieux correspondre au contexte que nous envisageons. Ainsi, selon eux :

La frontière entre les catégories « formelle » et « non-formelle » tend à se diluer du fait de l'émergence de formes hybrides... (L'étude) annonce l'apparition d'un modèle que l'on

pourrait qualifier de « semi-formel », doté à la fois des attributs de la formation classique (...) et des modalités de l'autoformation informelle.

On voit en effet les limites de cette définition dans le contexte décrit aujourd'hui qui vise à englober dans une démarche globale d'apprentissage, les ressources « dans les murs » et « hors les murs ». Cette inclusion peut se faire par le biais d'une démarche réflexive et métacognitive accompagnée et qui peut être structurée. On aboutit ainsi à un dispositif non contraint qui laisse la place aux trajectoires individuelles.

2.3. Un dispositif laissant la place aux trajectoires individuelles

L'apprentissage hors structure institutionnelle est souvent minimisé, dévalorisé voire pas reconnu ni identifié par l'apprenant lui-même, Dupin (2017) parle d'ailleurs d'apprentissage buissonnier. L'apprenant est-il d'ailleurs conscient de ces apprentissages ? La conscience (*consciousness*) est déclinée par Rieder (2003) en 5 sous-notions que nous traduirons et résumerons ainsi : intentionnalité, attention, conscientisation, instruction et prise de contrôle qui nous ramènent aux notions clés définies en début d'article. Toffoli et Perrot (2017) parlent, quant à eux, de « *enhanced awareness* » qu'on peut traduire comme « conscience accrue ». Ainsi plutôt que de chercher à distinguer apprentissage formel et informel, les définir par le biais de la conscience ou encore de l'intention peut être plus productif. La prise de conscience et l'intention peuvent conduire à l'élaboration d'un dispositif « sur mesure », construit par l'apprenant lui-même qui s'empare peu à peu des ressources qui font le plus sens pour lui.

Une caractéristique récurrente des situations d'apprentissages observées est que celles-ci sont dynamiques, évolutives et adaptatives. L'apprenant, d'autant plus lorsqu'il est en contexte dit informel, se saisit de toutes les opportunités de situations, qu'elles soient inattendues ou provoquées. Cet apprentissage dynamique suit des trajectoires qui, selon Candas (2013, p. 31) ne seraient « ni linéaires, ni soigneusement planifiées en amont par l'apprenant, mais structurées au moins autant par les ressources aisément disponibles dans l'environnement immédiat et par le hasard (...) que par les intentions très générales et flexibles de l'apprenant ». En cela on retrouve la qualité des circonstances organisantes (*organizing circumstances*), ainsi nommées par Spear et Mocker (1984).

3. Accompagner l'apprenant : apprendre à apprendre

3.1. Le CRL comme « learning centre »

Dans le contexte semi-formel décrit précédemment, le CRL évolue et peut vraiment jouer le rôle d'articulateur entre les apprentissages dits formels et informels et contribuer ainsi à valoriser des formes d'apprentissage auparavant en marge ou non référencées (Macré & Rivens Mompean, 2021).

Pour favoriser cette articulation, l'accompagnement se doit d'être véritablement centré sur l'apprentissage. Nous envisageons donc, à l'instar de Little et Thorne (2017, p. 31-32) que le focus devrait être mis plutôt sur l'apprentissage que sur les usagers (l'enseignant ou l'apprenant), puisque selon eux « *centering on either the learner or on anything else [...] potentially blinds us to the more complex holistic dynamics that may be in progress* ». Ainsi, le rôle attendu et explicité du CRL serait de fournir des outils permettant un accompagnement propice à l'apprentissage, plutôt que des ressources langagières. Selon Little et Thorne toujours (ibid., p. 27) :

« *We must be vigilant as educators, as pedagogical engineers that the environments we create and attempt to support allow for the continual emergence of autonomy understood as enhanced opportunities for agency, identity formation, decision-making and taking control of your own learning* ».

Ces outils qui peuvent être d'ordre conceptuel, organisateur ou réflexif, permettront donc à l'apprenant de poursuivre ses apprentissages informels en dehors du cadre institutionnel, tout en ayant la capacité accrue d'en valider par lui-même la pertinence et éventuellement de la faire

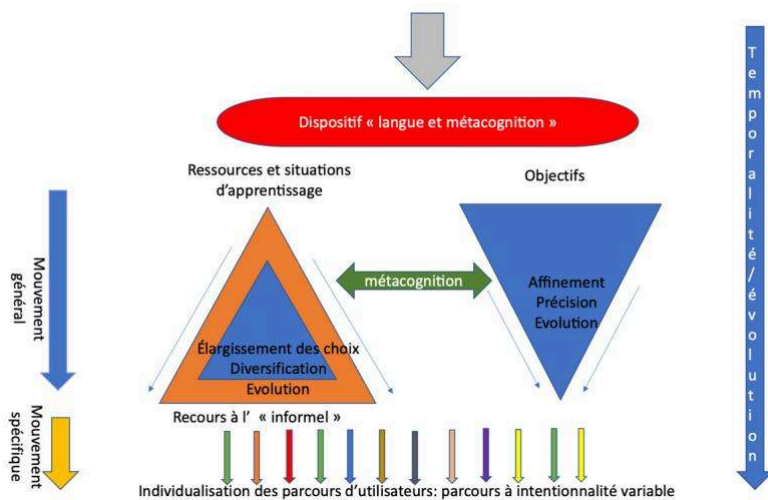
reconnaître. Il faut veiller à ne pas être tenté par la reprise du contrôle du parcours de l'apprenant mais bien lui laisser le choix de développer sa trajectoire individuelle.

3.2. Modéliser des parcours pour mieux appréhender les étapes réflexives

Dans une recherche menée avec Martine Eisenbeis au sein d'un dispositif d'autoformation guidée, mettant la métacognition au cœur du dispositif (Rivens Mompean & Eisenbeis, 2022), nous avons pu constater la mise en place d'une logique d'agencement et d'adaptation. A partir de l'analyse des écrits des apprenants consignés dans leurs journaux de bord, deux phases émergent en particulier :

- Une première phase de convergence (semblable pour tous) au sein de laquelle on constate une diversification des usages, le recours croissant à des situations informelles de la vie réelle pour l'apprentissage ;
- Une deuxième phase d'individualisation qui se manifeste par la mise en œuvre de parcours spécifiques (des trajectoires individuelles), en fonction des objectifs d'apprentissage, avec une adaptation plus fine en fonction des objectifs, un affinement et un ciblage des choix. Ainsi, au moment où les objectifs se précisent et se définissent, les ressources utilisées et les situations d'apprentissage s'élargissent et se diversifient tout en étant plus finement choisies. Ce processus qui se déroule de façon dynamique et évolutive au fil du temps peut être modélisé, afin de distinguer le premier mouvement général, opéré de façon assez standard chez tous les étudiants de l'étude, d'un second mouvement avec des stratégies plus « sur mesure » et propres à chacun.

Figure 2 - Modélisation des effets de la métacognition sur l'apprentissage (Rivens Mompean & Eisenbeis, 2022)



Dans le dispositif décrit ci-dessus, le journal de bord, lieu de la métacognition, apparaît comme l'élément déclencheur qui crée du lien et du sens et qui permet à l'apprenant de se saisir de tout type de ressources et de situations. Toutefois le journal de bord n'est qu'un outil parmi d'autres et nous allons maintenant nous intéresser à des dispositifs complémentaires, qui peuvent être proposés pour accompagner cet apprentissage et faire émerger l'intentionnalité.

3.3. Proposer un parcours métacognitif souple : le site « apprendre à apprendre »

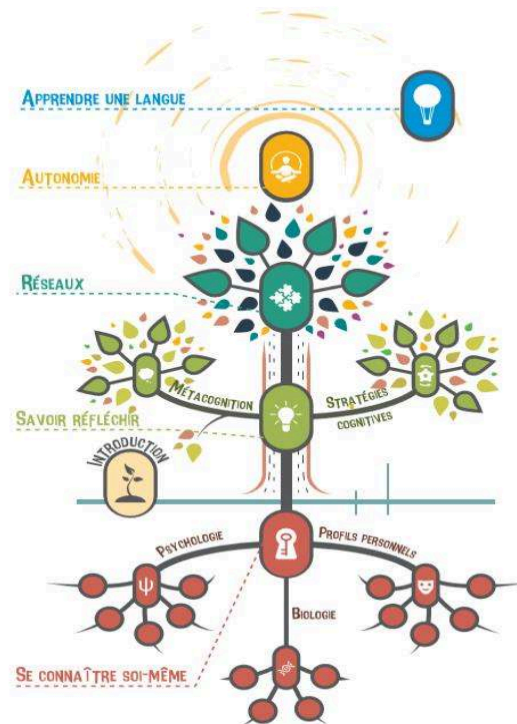
Si le CRL peut, par le biais du conseil (Gremmo, 1995) et des divers dispositifs proposés, accompagner ce processus d'autonomisation croissante et de développement de la compétence métacognitive, il nous a semblé important de proposer un parcours structuré complémentaire pour « apprendre à apprendre », avec des étapes identifiées qui n'interfèrent pas avec les choix individuels des apprenants (l'informel reste informel), mais qui donnent à voir et à conscientiser

des phénomènes ou des choix auxquels les apprenants ne donnent pas forcément toute la valeur qu'ils mériteraient.

Ainsi, avec Macré, nous avons conçu un parcours – tout d'abord sous la forme d'un site puis didactisé sur une plateforme Moodle – qui propose des éléments clés pour le processus métacognitif et des étapes qui peuvent toutefois être réalisées dans un ordre libre (Macré & Rivens Mompean, 2021). Le parcours suit 5 étapes clés et propose à chaque étape une capsule vidéo synthétisant les notions clés, des activités de sensibilisation et l'intégration des éléments réflexifs transférables dans le journal de bord que l'apprenant peut être encouragé à utiliser par ailleurs dans sa formation (avec des modalités diverses selon les formations et les contextes).

- Étape 1 : Se connaître comme apprenant
- Étape 2 : Réfléchir sur et dans l'action
- Étape 3 : Réseaux et ressources
- Étape 4 : Autonomie
- Étape 5 : Méthodologie
-

Figure 3 - Étapes du parcours « apprendre à apprendre » (Macré & Rivens Mompean, 2021)



3.4. DIAL4U : Reconnaître les activités informelles par des badges

Si les étapes décrites précédemment sont déjà fort utiles pour accompagner les apprenants (nous devons encore analyser les parcours et les retours d'expérience pour en tirer des conclusions plus définitives), il nous a semblé nécessaire d'aller encore plus loin pour rendre possible la reconnaissance institutionnelle de ces pratiques, qui sont bousculées et accélérées par le contexte de pandémie que nous traversons et obligent à reposer la question des frontières entre espace personnel d'apprentissage et espace institutionnel d'apprentissage.

Nous avons évoqué le fait que de nombreux aspects du développement de l'apprentissage des langues restent « invisibles » : les apprenants développent une pratique informelle et sont à peine conscients qu'elle pourrait soutenir leur apprentissage formel. Dans le même temps, les enseignants ignorent certaines pratiques qui font partie de la biographie des apprenants, sans transfert vers le contexte de la classe.

Beaucoup de ces pratiques informelles d'apprentissage des langues sont numériques, et leur articulation réussie avec l'apprentissage formel pourrait être améliorée par le recours à des outils numériques innovants. C'est pourquoi nous avons envisagé d'aller plus loin dans la reconnaissance en développant des badges qui permettent à l'institution de reconnaître les pratiques et surtout à l'apprenant de les valoriser dans son parcours de formation tout au long de la vie. Les objectifs du projet DIAL4U³ (*Digital pedagogy to develop Autonomy, mediate and certify Lifewide and Lifelong Language learning for (European) Universities*) sont donc de co-développer des outils numériques afin de faciliter la médiation dans toutes les dimensions du processus d'apprentissage des langues (en prenant en compte les situations formelles et informelles) ; renforcer les capacités et l'autonomie de tous les apprenants en langues ; développer ou améliorer les compétences en pédagogie (numérique) des enseignants de langues et faciliter la reconnaissance et la validation des connaissances, des aptitudes et des compétences.

L'objectif final est de favoriser la reconnaissance institutionnelle de nouveaux types de pratiques par le développement de badges institutionnalisés et autres micro-crédits à l'aide de la technologie blockchain qui permet à chacun de garder une trace de son apprentissage par le biais d'un certificat numérique tout au long de la vie. Le projet est dans sa phase initiale mais nous avons déjà identifié deux types de badges dont il faudra structurer l'articulation :

(1) badges motivationnels qui auraient une visée pédagogique de conscientisation et qui auraient une plus-value réflexive, métacognitive et méthodologique, permettant la validation d'activités informelles (jeux, conversations, visionnage en VO...) ou non-formelles (ateliers, tandem...);

(2) badges institutionnels qui permettraient dans le cadre d'un supplément au diplôme de faire valoir des pratiques dont l'institution reconnaît la validité et atteste la réalisation (un certain nombre d'heures de pratiques de tandem permettrait de valider un badge, la participation à différents types d'ateliers un autre, etc.). L'idée n'est pas de contrôler l'activité de l'apprenant mais bien de la valoriser. Il est souhaitable que les apprenants puissent également ajouter des activités et suggérer des badges dans une logique autonomisante aboutie, les équipes pédagogiques devant être réactives pour rebondir sur les propositions. Le journal de bord reste un outil utile mais peu lisible en dehors du contexte éducatif et ces badges permettront de rendre visibles les activités et de les valoriser tout au long de la vie.

Conclusion

Il peut sembler paradoxal de vouloir reconnaître l'apprentissage informel au risque d'en dénaturer l'essence même. Les différents outils présentés ici proposent un accompagnement par la métacognition et la réflexivité et permettent de guider sans contraindre (Rivens Mompean & Eisenbeis, 2009) pour accompagner l'apprenant dans une démarche autonomisante.

Il faut toutefois être prudent dans la mise en œuvre de ces outils, car comme l'évoquait Albero (2002), « l'institutionnalisation de l'autoformation peut conduire au meilleur comme au pire ». Il ne s'agit pas de prescription ou de contrôle mais bien de reconnaître des activités qui existent déjà et de réfléchir dans une logique d'apprentissage tout au long de la vie (Lifelong Learning) et tout au « travers » de la vie (Lifewide Learning, Erstad, 2014), c'est-à-dire de reconnaître par ce biais que ce qui se passe en dehors des murs contribue à l'apprentissage et redonne le contrôle à l'apprenant. Celui-ci retrouve sa liberté d'« apprenance », comme formulée par Little et Thorne (2017) qui parlent de « *tamer version of rewilding* », une sorte de liberté retrouvée, accordée aux étudiants à qui on (re)fait confiance.

³ Projet stratégique Erasmus + *Partnership for Digital Education Readiness* DIAL4U: project map : <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details/#project/2020-1-FR01-KA226-HE-095526>

Il s'agit donc de bien de décompartmenter l'apprentissage et de reconnaître des dynamiques d'apprentissage plurielles. De nouveaux outils ou de nouvelles formes d'accompagnement parviendront sans doute à encourager l'institution et ses différents acteurs à reconnaître ces activités, pour que l'apprenant puisse à l'avenir être équipé des outils métacognitifs nécessaires à cette émancipation.

Peut-on aller jusqu'à parler d'effet libérateur de ce dispositif (Rivens Mompean & Eisenbeis, 2022) ? Plusieurs étudiants se réfèrent à cette liberté retrouvée dans les journaux de bord de l'étude. Déjà en 2002, Albero, en faisant référence à Castoriadis (1990), rappelait que les enjeux sociétaux sont forts et que « les acteurs de l'éducation et de la formation – surtout s'ils s'inscrivent dans le courant de l'autoformation en contexte institutionnel – ont un rôle à jouer dans les choix didactiques qu'ils mettent en œuvre par leur action pédagogique quotidienne ». C'est dans cette logique que nous avons souhaité décliner des perspectives de dispositifs complémentaires structurants, qui s'appuient sur les définitions pionnières de la notion d'autonomie ou plutôt d'autonomisation dont la journée NeQ 2021 proposait justement une relecture, dans la continuité de la notion développée par les chercheurs du CRAPEL. Le dispositif d'apprentissage doit rester en phase avec les besoins et pratiques des apprenants et évoluer, sans que cela ne remette en cause, nous l'avons constaté après cette journée NeQ, le socle commun fondateur de l'autonomie/autonomisation qui est solide et pérenne.

Références bibliographiques

- Albero, B. (2002). L'autoformation en contexte institutionnel : entre la contingence et l'utopie. Dans Le Meur, G. (Dir.) *Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage* (pp.459-483). L'Harmattan. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000269/document>
- Ardouin, T. & Clénet, J. (Dir.). 2011. L'ingénierie de la formation : questions et transformations. *Revue TransFormations : Recherches en éducation*, n° 5.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Barbot, M.-J. (2001). *Les auto-apprentissages*. CLE International.
- Brémaud, L. & Guillaumin, C. (Dir.) (2010). *L'archipel de l'ingénierie en formation, transformations, recompositions*. PUR.
- Brown, A. L. (1977). *Knowing when, where and how to remember. A problem of metacognition*. Illinois University.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Presses Universitaires de France.
- Candas, P. (2013). Processus d'autoformation : que nous apprennent les trajectoires CRL ? *Les Langues Modernes*, vol. 4, 30-37.
- Castoriadis, C. (1990). *Le monde morcelé. Les carrefours du labyrinthe III*. Aris, Seuil, coll. La couleur des idées.
- Dörnyei, Z. & Csizér, K. (2002). Some Dynamics of language attitudes and motivation: results of a longitudinal nationwide survey. *Applied linguistics*, vol 23, issue 4, 421-462.
- Dupin, C. (2017). *Autoformation : l'apprentissage buissonnier*. Electre-Cercle De La Librairie.
- Erstad, O. (2014). The Expanded Classroom – Spatial Relations in Classroom Practices using ICT. *Nordic Journal of Digital Literacy* (1), 8-22.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (231-235). NJ Earlbaum.
- Gremmo M.-J. 1995. « Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil », *Mélanges CRAPEL*, no 22, 33-61. <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-22-12-2.pdf>
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Conseil de l'Europe.

- Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre. *Mélanges Pédagogiques CRAPEL*, 75-87. <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-20-6-2.pdf>
- Linard, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie. Dans B. Albero, *Autoformation et enseignement supérieur* (pp. 241-263). Hermès/Lavoisier.
- Little, D. & Thorne, S. (2017). From Learner Autonomy to Rewilding: A discussion. In Cappellini, M., Lewis, L. & Rivens Mompean, A. (Eds.). *Learner Autonomy and Web 2.0*. Collection Advances in CALL Research and Practice (pp.12-35). Equinoxe.
- Macré, N. & Rivens Mompean, A. (2021). Comment développer les interactions (formelles, semi-formelles et informelles) nécessaires à l'apprentissage dans un dispositif d'autoformation accompagnée en langues à l'université. *Mélanges CRAPEL*, n°42.1, 13-34. https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/Melanges_42_1_Macre-RivensMompean.pdf
- Mangenot, F. (2011). Apprentissages formels et informels, autonomie et guidage. In C. Dejean, F. Mangenot & T. Soubrié (Dirs.). Actes du colloque Epal 2011 (Échanger pour apprendre en ligne), Université Stendhal-Grenoble 3, 24-26 juin 2011. Disponible en ligne sur <https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-02010467/document>
- Menezes de Oliveira E Paiva. (2011). Identity, Motivation and Autonomy in Language Acquisition from the Perspective of Complex Adaptive Systems. In G. Murray, X. Gao & T. Lamb (Eds.). Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning. *SLA Bristol*, 57-73.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Le Seuil.
- Nagels, M. & Carré, P. (2016). *Apprendre par soi-même aujourd'hui. Les nouvelles modalités de l'autoformation dans la société digitale*. Archives contemporaines.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. Longman/Pearson Education.
- Poisson, D. (2010). Les dispositifs d'autoformation et leurs ingénieries (chapitre 4). Dans P. Carré, A. Moisan et D. Poisson (Dirs.). *L'autoformation. Perspectives de recherche* (pp.171-217). PUF.
- Rieder, A. (2003). Implicit and explicit learning in incidental vocabulary acquisition. *VIEWES*, 12(2), 24-39.
- Rivens Mompean, A. (2013). *Le Centre de Ressources en Langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Éditions Septentrion.
- Rivens Mompean, A. & Eisenbeis, M. (2009). Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation ? *Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 6.1. <http://journals.openedition.org/rdlc/2204>.
- Rivens Mompean, A. & Eisenbeis, M. (2022 à paraître). La métacognition au service de l'intégration des apprentissages informels dans un dispositif d'autoformation guidée. In M. Grabowska, S. Babault et A. Rivens Mompean (Dirs.) Apprentissage formel et informel des langues : quelles articulations ? *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures*.
- Spear, G. E. & Mocker, D. W. (1984). The organizing circumstance: Environmental determinants in self-directed learning. *Adult Education Quarterly*, 35(1), 1-10.
- Toffoli, D. (2003). De la théorie à la pratique : appliquer des modèles cognitifs de la motivation dans un centre de langues. *ASp*, 41-42, 99-114.
- Toffoli, D. (2020). *Informal learning and Institution-wide language provision: University language learners in the 21st century*. Palgrave Macmillan, New Language Learning and Teaching Environments.
- Toffoli, D. & Perrot, L. (2017). Autonomy, the Online Informal Learning of English (OILE) and Learning Resource Centers (LRCs): The Relationships Between Learner Autonomy, L2 Proficiency, L2 Autonomy and Digital Literacy. In M. Cappellini, T. Lewis et A. Rivens

Mompean (Dir.). *Learner Autonomy and Web 2.0* (198-228). Equinox - Advances in CALL Research and Practice.