

---

# La métacognition au service de l'intégration des apprentissages informels dans un dispositif d'autoformation guidée

Annick Rivens Mompean et Martine Eisenbeis

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/11389>

DOI : 10.4000/rdlc.11389

ISSN : 1958-5772

### Éditeur

ACEDLE

### Référence électronique

Annick Rivens Mompean et Martine Eisenbeis, « La métacognition au service de l'intégration des apprentissages informels dans un dispositif d'autoformation guidée », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 20-1 | 2022, mis en ligne le 30 septembre 2022, consulté le 08 décembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/11389> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.11389>

---

Ce document a été généré automatiquement le 8 décembre 2022.



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

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

---

# La métacognition au service de l'intégration des apprentissages informels dans un dispositif d'autoformation guidée

Annick Rivens Mompean et Martine Eisenbeis

---

## Introduction

- 1 Au sein des dispositifs d'enseignement/apprentissage des langues proposés dans l'enseignement supérieur, on voit surgir des usages qui bousculent les habitudes pédagogiques et conduisent à de nouveaux modèles d'apprentissage, avec en particulier un recours croissant à des situations d'apprentissage dites informelles, que l'institution devrait désormais prendre en compte, même s'il est parfois difficile d'accéder à ces usages « déjà-là » (Collès *et al.*, 2001).
- 2 Former les étudiants dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie signifie les préparer à organiser et optimiser ces apprentissages informels, en favorisant le développement de la métacognition ou de « l'apprendre à apprendre », envisagé comme : « l'aptitude à entreprendre et poursuivre un apprentissage » (Poisson, 2010 : 205). En effet, se référant ici aux propositions du Cadre Européen<sup>1</sup>, Poisson rappelle que « l'individu devrait être capable d'organiser son propre apprentissage, de gérer son temps et ses informations avec efficacité » (2010 : 206).
- 3 C'est dans cette perspective que l'Université de Lille propose un dispositif d'autoformation guidée en langues étrangères (anglais, espagnol et Français Langue Etrangère) aux étudiants de Master en Didactique des Langues et des Cultures, dispositif intitulé « Langue et métacognition ».
- 4 Ce dispositif, créé d'une part pour répondre à l'hétérogénéité des niveaux et des besoins, d'autre part pour mettre en pratique des notions didactiques théoriques auprès de futurs enseignants et enfin pour développer l'autonomie des étudiants et les

aider à se former tout au long de la vie, constitue surtout un changement de paradigme : sa particularité réside dans le fait qu'il ne propose quasiment pas de cours de langue à proprement parler, les seuls regroupements étant des séances de réflexion sur l'« apprendre à apprendre » ou des ateliers de production orale. Après un entretien initial avec un tuteur, les étudiants sont invités à travailler en autonomie autour de tâches et à rédiger un journal de bord, puis à s'auto-évaluer lors de l'entretien final, le parcours étant organisé autour d'une plateforme collaborative qui permet de baliser le déroulement du semestre et d'échanger sur des forums.

- 5 Dès sa création, ce dispositif a constitué une sorte de laboratoire, donnant lieu à de multiples questionnements, réajustements et publications (Cappellini, Rivens Mompean & Eisenbeis, 2016 ; Cappellini & Eisenbeis, 2015 ; Rivens Mompean & Eisenbeis, 2009) et a par ailleurs obtenu en 2016 le prix PEPS (Passion Enseignement Pédagogie dans le Supérieur) dans la catégorie « Recherche en éducation » qui contribue à « la transformation des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur français »<sup>2</sup>.
- 6 Plus récemment, nous nous sommes interrogées sur le lien potentiel entre ce changement de paradigme et la progression de nos étudiants concernant deux domaines de compétences, domaines qui sont, selon nous, étroitement liés : d'une part, leurs compétences linguistiques, d'autre part, la compétence métacognitive, c'est-à-dire la gestion et l'organisation de leur apprentissage, surtout dans des situations informelles.
- 7 Ces interrogations se sont précisées ainsi :
  - Quel est le champ d'application des compétences métacognitives ?
  - Quels sont les effets de cette réflexion sur la construction des parcours individuels d'utilisateurs ?
  - Dans quelle mesure ces compétences sont-elles mises en application dans des situations qui *a priori* ne semblaient pas être des situations d'apprentissage, c'est-à-dire des situations d'apprentissage dites « informelles » ?

Telles sont les questions qui ont balisé cette recherche dont nous livrons ci-dessous les premiers constats.

## Cadre théorique

- 8 Tout d'abord, nous souhaitons poser ou préciser un certain nombre de concepts-clés, parfois mouvants ou émergents, dont les acceptions peuvent différer selon les auteurs ou les époques.

### Autonomie et métacognition

- 9 La notion de métacognition est à mettre en rapport avec les questions d'autonomie et d'autonomisation, cette autonomisation des apprenants étant envisagée comme le « développement de [leur] capacité d'apprendre » (Holec, 1990 : 77). Aujourd'hui, à l'instar de Poisson (2010 : 206), nous constatons que « l'apprendre à apprendre s'ancre dans la durée et dans une approche multicontexte et multimodalité de la formation tout au long de la vie ». C'est dans ce cadre qu'il est plus que jamais nécessaire d'équiper les étudiants d'outils métacognitifs, afin de les aider à développer une réflexion critique qui leur permette d'organiser leur apprentissage, bien souvent partagé entre contextes formels et informels.

- 10 Brown (1977) distingue, quant à lui, entre « 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*). Ce sont bien ces stratégies métacognitives qu'il convient de développer et qui permettront de rendre conscients des processus qui ne l'étaient peut-être pas et d'explicitier des activités qui ne sont pas toujours reconnues comme contribuant activement à l'apprentissage.
- 11 Ces stratégies consistent essentiellement à « réfléchir sur son processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui l'optimisent, à organiser ou à planifier ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'auto-évaluer et à s'auto-corriger » (Cyr, 1998 : 42).

## Formel, informel et intentionnalité

- 12 Aux notions de formel et d'informel s'ajoute celle de non-formel ; selon Mangenot (2011), on peut décliner ces notions à partir de 3 critères définitoires : (1) prise en charge par l'établissement ; (2) présence d'objectifs structurés ; (3) apprentissage intentionnel. Le tableau ci-dessous permet de mieux visualiser l'articulation de ces critères.

Tableau 1 - Critères de définition des notions de formel, non-formel et informel

Image

1001914400002730000009A0FD3F3728A84423DC.emf

	Formel	Non-formel	Informel
Prise en charge par l'établissement	+	-	-
Objectifs structurés	+	+	-
Apprentissage intentionnel	+	+	-

- 13 Sockett et Kusyk (2013) rappellent que « les chercheurs en didactique de l'anglais s'interrogent quant aux synergies éventuelles entre les sphères formelle et informelle. » Ils ajoutent également qu'il convient de ce fait de « faire constater aux apprenants leur propre développement langagier et établir avec chaque apprenant des objectifs à long ou à court terme », ce qui dans notre dispositif nous semble référer aux modalités de guidage proposées et à l'outil métacognitif central qu'est le journal de bord.
- 14 Nagels et Carré évoquent quant à eux l'apparition de dispositifs qui relèvent 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 » (2016 : 126).
- 15 Toutefois, plutôt que de vouloir qualifier l'apprentissage selon les critères formel-informel-informel, ne vaudrait-il pas mieux l'envisager du point de vue de l'apprenant et de la façon dont il aborde les ressources ? L'apprentissage hors structure institutionnelle est souvent minimisé, dévalorisé, voire pas reconnu ni identifié par les apprenants eux-mêmes. Est-il d'ailleurs conscient ? Cette question fait écho aux travaux sur la conscience (*consciousness*) de Rieder<sup>3</sup> (2003), qu'il décline en cinq sous-notions que nous traduirons et résumerons ainsi, intentionnalité, attention, conscientisation, instruction et prise de contrôle :

- la conscience comme intentionnalité (apprentissage incidentel ou intentionnel),

- la conscience comme produit de l'attention (apprentissage avec ou sans attention),
  - la conscience comme « conscientisation » (apprentissage avec ou sans conscientisation),
  - la conscience comme instruction (acquisition implicite vs. apprentissage explicite),
  - la conscience en tant que prise de contrôle (mémoire implicite ou explicite).
- 16 Toffoli et Perrot (2017) parlent, quant à eux, de « *enhanced awareness* » qu'on peut traduire comme « conscience accrue ».

Parmi toutes ces formulations, nous retiendrons surtout la notion d'intentionnalité, qui nous semble la plus opérationnelle pour aborder la question d'une meilleure prise en compte des apprentissages informels, au sens où l'apprenant mobilise soit des stratégies, soit des ressources, soit encore son attention en vue d'optimiser son apprentissage, même si celui-ci se déroule hors de la sphère institutionnelle.

## Trajectoire, directionnalité et dynamique

- 17 Un autre élément caractéristique des apprentissages observés est leur qualité mouvante ou tout au moins évolutive, et surtout construite dans une logique d'adaptation au fil des usages (numériques ou pas) et des opportunités de situation, qu'elles soient inattendues ou provoquées, ce que Spear et Mocker (1984) appellent des circonstances organisantes (« *organizing circumstance* »). Tout comme l'autonomisation est envisagée comme un processus, l'apprentissage est dynamique et suit des trajectoires qui 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 » selon Candas (2013 : 31). Nuttin (1980) propose la notion de « directionnalité de la motivation humaine », ce que nous rapprocherons de la notion de volition (Carré *et al.*, 2010), à laquelle nous aurons recours ultérieurement.
- 18 La multiplicité des formes et moyens d'accès à la langue crée une dynamique d'apprentissage selon laquelle :
- 19 « ... l'apprentissage n'est pas l'absorption de formes linguistiques par des apprenants, mais l'adaptation constante de leurs ressources linguistiques au service de la création de sens pour réagir aux affordances qui émergent dans la situation communicative, elle-même influencée par la capacité des apprenants à s'y adapter. » (Socketkett, 2012).
- 20 Selon Socketkett et Kusyk (2013), « dans une perspective émergentiste, nous nous attendrions à ce que le très grand nombre d'interactions entre apprenants, médias et autres facteurs conduise, de manière non-linéaire, à d'autres changements dans le système langagier de l'apprenant ».
- 21 À partir des données recueillies, nous allons maintenant analyser la façon dont se tissent les liens entre les deux volets du parcours d'apprentissage : le volet formel ou non-formel proposé par l'établissement dans le dispositif d'autoformation guidée analysé et le volet informel laissé au libre arbitre des apprenants. Dans ce cadre, nous envisageons que c'est par le biais de la métacognition que les apprentissages informels pourront être explicités, reconnus et valorisés par les apprenants.

## Méthodologie et résultats

- 22 En analysant les journaux de bord rendus dans le cadre de ce dispositif au fil des années, nous avons constaté (Cappellini, Rivens Mompean & Eisenbeis, 2016) que, pour choisir et définir leurs activités linguistiques, les étudiants avaient de plus en plus tendance à mettre à profit des situations d'apprentissage informelles qui relèvent de pratiques ordinaires de socialisation langagière (écouter une émission de radio, communiquer avec des natifs dans son entourage proche ou sur des réseaux sociaux, exprimer son point de vue sur des blogs, discuter avec des natifs dans des tandems au sein de l'université ou dans des e-tandems, etc.). Grâce à la posture réflexive imposée par le dispositif, ils cherchent à rendre ces situations productives en termes d'apprentissage (repérage de lexique, remédiation phonologique en cas d'incompréhension, etc.). L'analyse d'extraits de ces journaux, conçus pour aider les apprenants à choisir et structurer leur apprentissage, nous avait permis d'accéder, dans le cadre de nos recherches, à une explicitation et à une meilleure compréhension de leurs pratiques. Afin de confirmer et d'affiner ces premières tendances repérées, nous avons proposé aux 26 étudiants engagés dans ce dispositif en 2018 (14 apprenants de FLE et 12 apprenants d'anglais) de répondre à un questionnaire<sup>4</sup> en ligne les interrogeant sur leurs pratiques, qui propose 11 questions ouvertes et un QCM et dont les réponses constituent notre corpus pour cette analyse.
- 23 Nous avons traité ce corpus par le biais d'une analyse combinant des approches quantitative et qualitative des réponses, ce qui nous a permis de faire émerger des tendances globales et individuelles. Nous restons toutefois bien conscientes des biais éventuels que présente un questionnaire dont les réponses sont déclaratives et que même si les apprenants affirment agir ainsi, nous ne pouvons être sûres que c'est réellement le cas. Il nous semble toutefois utile d'accéder à leur perception du dispositif et à la façon dont ils verbalisent cet apprentissage.

### Une dynamique globale d'apprentissage

- 24 Ce qui ressort tout d'abord de notre analyse est que, pour certaines questions, les étudiants ont des avis très convergents, allant même jusqu'à la quasi-unanimité.
- 25 Un premier constat est que sur les 26 étudiants, 25 disent avoir eu recours à des situations de la vie réelle pour réaliser leurs tâches exigées par le dispositif et lorsqu'on les interroge sur les raisons de ce choix, 23 d'entre eux répondent qu'ils ont trouvé ces situations plus motivantes et ceci, pour des raisons diverses, dont voici quelques exemples (typographie corrigée et éléments clés mis en gras par nous) :
- *L'échange humain donne une **dimension affective** à l'apprentissage qui **n'est plus désincarné**.*
  - *Je trouve ces situations beaucoup plus motivantes car c'est du **concret** et on pourra se faire comprendre et comprendre les autres.*
  - *Ces situations sont motivantes, en ce qu'elles apportent de la **motivation intrinsèque**. Mais je pense que ce constat est valide à partir d'un certain niveau qui nous permet justement de nous débrouiller dans ces situations. Sinon, un échec peut s'avérer démotivant.*
  - *Parce que je les trouve plus stimulantes, car vraies, ancrées dans des besoins réels, faciles d'accès et **sources de plaisir**.*

Un deuxième constat est que dans ces situations de communication dites « authentiques », nos étudiants privilégient largement (18) les situations en face à face

(rencontres provoquées ou non avec des natifs, connus ou inconnus), plutôt que des échanges en ligne, globalement limités au Tandem, activité imposée dans le cadre de l'enseignement de l'anglais. Étonnamment, les étudiants affirment unanimement avoir recours à Internet non pas pour ses outils collaboratifs ou ses réseaux sociaux, mais surtout pour les ressources dédiées à l'apprentissage (lexical ou grammatical) ou pour améliorer leur compréhension orale à partir de films, séries, ou vidéos, etc.

26 Un troisième constat est que, lorsqu'on pose la question : « Le dispositif d'autoformation a-t-il eu une incidence sur le choix des ressources et des situations ? », tous les étudiants, sauf un, répondent affirmativement. Ils soulignent entre autres l'importance de faire des liens avec leur vie quotidienne pour favoriser leur motivation :

- *Oui. Je n'avais pas réfléchi au choix des ressources auparavant, je les avais choisies au hasard. Je pense à pourquoi je choisis telles ressources pour mon apprentissage à travers le dispositif d'autoformation. C'est très utile pour progresser dans la langue, mais aussi **pour la vie.***
- *Oui, bien sûr. Je suis allée chercher des **choses plus authentiques et plus informelles.***
- *Oui, parce que moi je préfère **profiter de ma vie quotidienne pour faire l'autoformation**, donc par exemple, pendant une sortie avec des amies. Dans ce cas-là, je suis motivée de faire une autoformation.*

Par ailleurs, lorsqu'on leur demande si ces choix ont évolué au fil de leur parcours d'autoformation, 21 d'entre eux disent avoir constaté au cours du semestre une évolution - certains parlent explicitement d'une progression - dans leur choix des ressources et des situations d'apprentissage, évolution selon l'un d'entre eux nécessaire pour « maintenir l'intérêt » sur la durée :

- *Oui, je me suis dirigée davantage vers des situations d'apprentissage informelles, **plus faciles à tenir dans la durée.***
- *Oui, car devant l'amplitude des possibilités, j'ai voulu essayer plusieurs supports et ressources. Du coup, forcément, cela a évolué et a permis de **maintenir l'intérêt** pour un travail en autoformation.*

Ces réponses semblent montrer qu'au fil du parcours vers l'autonomisation, ces étudiants franchissent des étapes, vers la prise en main de leur apprentissage et vers la gestion de la liberté que leur procure ce dispositif. Ils font des choix conscients dont ils savent qu'ils rendront leur apprentissage plus efficace, en tout cas, qui leur permettront non seulement de se mettre au travail, mais également d'y rester. Cette compétence fait partie des « stratégies volitionnelles » telles qu'elles sont définies par Cosnefroy (2010) ou Carré *et al.* (2010) : la volition envisagée comme capacité de « maintenir l'intérêt » nous semble également faire partie intégrante des compétences qui relèvent de l'autonomisation. Cette stratégie volitionnelle est particulièrement importante dans le cas des apprentissages hors sphère institutionnelle.

## Individualisation des parcours et métacognition

27 Lorsqu'on aborde l'aspect métacognitif de l'apprentissage en demandant aux étudiants quelles stratégies spécifiques ils mettent en place pour aborder ces situations de la vie réelle, on obtient des réponses très diverses : chacun d'entre eux évoque en effet une manière différente d'appréhender ces situations informelles, avec une intentionnalité plus ou moins consciente. Ainsi en témoignent les réponses ci-dessous, dans lesquelles les étudiants explicitent les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour aborder la compréhension orale à partir de documents authentiques (vidéos en ligne, radio, etc.), et qui ont été classées par nous-mêmes, en allant du plus général au plus précis, pour

montrer la diversité de ces stratégies et une certaine gradation de cette intentionnalité :

- *(J'essaie de) les utiliser tous les jours*
- *J'écoute la radio dans la voiture ou à la maison*
- *Noter des mots inconnus et puis les réutiliser*
- *Je regarde des vidéos de youtubeurs français des émissions françaises et du JT à chaque fois que j'entends un mot ou une expression qui me plaît je les note et j'essaie de les réutiliser dans mes écrits ou à l'oral*
- *Compréhension orale : prise de note sur un cahier sous forme de phrases avec un mot inconnu, puis élucidation du vocabulaire.*
- *Compréhension écrite : prise de note (phrases entières) puis élucidation du vocabulaire. Deuxième phase (apprentissage et révision) : traduction des phrases entières (plus simplement le mot) puis travail de thème (phrase en français à retraduire en anglais).*

28 Une autre étape vers l'autonomie d'apprentissage nous semble également franchie lorsque nous constatons que la plupart des étudiants (18 sur 26) nous disent choisir et différencier leurs ressources selon leurs objectifs d'apprentissage. Dans cet affinement de leurs choix se précise une intention individuelle et on constate que certaines réponses d'étudiants ci-dessous sont beaucoup plus précises et s'apparentent presque à des discours d'experts :

- *J'utilise les forums pour des questions grammaticales et Quizlet pour apprendre des listes de mots ou le site "Français facile" pour comprendre certaines règles de grammaire.*
- *En utilisant au quotidien des ressources grand public régulièrement, je peux continuer à entretenir mon anglais et progresser sur certains points.*
- *Je pense que ces deux modalités là (communication authentique en face à face ou en ligne) privilégient l'apprentissage de façon naturelle et sans un effort trop mécanique.*

Quelques extraits marquent en outre une évolution de cette intentionnalité et un affinement des stratégies au fil des semaines :

- *J'ai compris que noter le vocabulaire inconnu dans une série ou un film n'était pas suffisant, il faut y ajouter plusieurs étapes de traduction, reformulation et réutilisation pour que le nouveau vocabulaire puisse être utilisé de façon active et non simplement compris (le petit "carnet de vocabulaire" n'est qu'une première marche nécessaire mais loin d'être suffisante).*
- *A l'avenir, j'essaierai de considérer ces conversations comme des séances d'apprentissage potentielles, à condition de faire attention à la correction du discours et de prendre des notes dans un carnet lorsque je recherche une expression.*

Dans les deux extraits ci-dessus, on constate que les étudiants développent une forme d'expertise dans la structuration de ces situations informelles pour les rendre plus productives en termes d'apprentissage.

29 Les étudiants sont unanimes sur l'importance du journal de bord. Interrogés sur le rôle de cet élément du dispositif dans leur parcours, les étudiants donnent des réponses dont certaines, présentées ci-dessous, nous semblent illustrer les notions de Rieder (2003) explicitées dans notre cadre théorique, pour définir le concept d'apprentissage incident (intentionnalité, attention, conscientisation, instruction et prise de contrôle) :

- *L'intentionnalité : On peut provoquer une situation afin d'y remédier.*
- *L'attention : Le journal de bord m'a aidé à faire attention à toutes les choses que j'envisage dans ma journée quand je regarde la télé, etc.*
- *La conscientisation : Je crois qu'il (le journal de bord) peut nous aider à profiter des situations de la vie réelle quand elles sont là.*



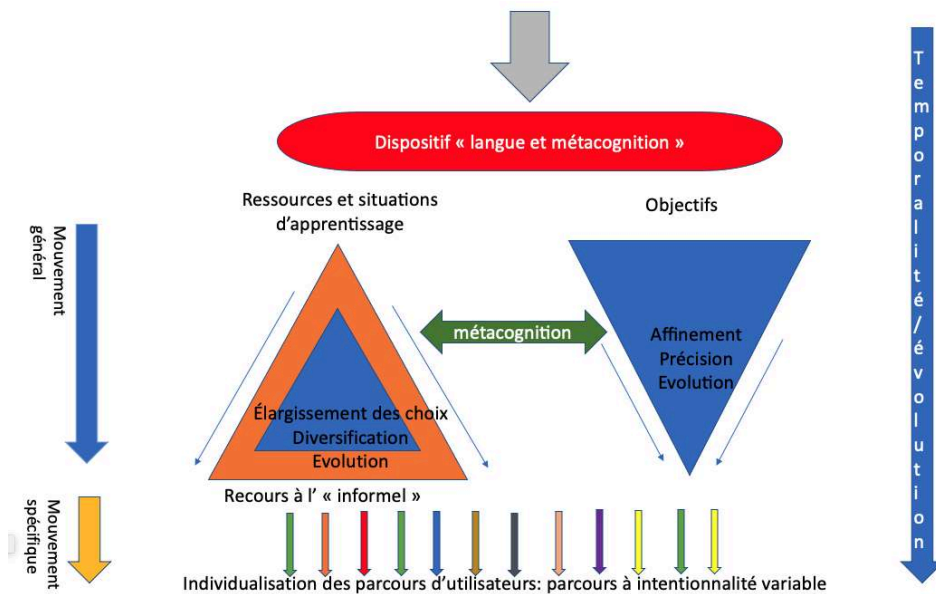
- L'instruction : Je pouvais **réutiliser** une nouvelle locution que j'ai **apprise** dans les situations de la vie "réelle" dans mon journal de bord.
- La prise de contrôle : La réflexion sur les expériences vécues m'a permis de prendre un peu de **recul** et de faire des petits **bilans** régulièrement.

## Phases du processus d'apprentissage

- 30 On voit dans les exemples ci-dessus se mettre en place une logique d'agencement, d'adaptation, de mise en valeur d'usages déjà là, revus par le spectre de la métacognition qui leur permet de filtrer et d'organiser les ressources, de façon à optimiser les pratiques d'apprentissage.
- 31 Si l'on résume les résultats présentés ci-dessus, on observe, en tout cas chez certains étudiants, une prise en main de l'apprentissage déclenchée par le dispositif proposé qui s'appuie sur le développement de la métacognition, par le biais du journal de bord et qui se déroule en deux phases :
- Une première phase de convergence au sein de laquelle on constate :
    - Une diversification des ressources et des situations
    - Un recours croissant à des situations informelles de la vie réelle pour l'apprentissage
    - Une évolution de cette diversification au fil de l'apprentissage
  - Une deuxième phase d'individualisation qui se manifeste par la mise en œuvre de parcours d'utilisateurs spécifiques, en fonction des objectifs d'apprentissage, avec :
    - Une adaptation aux objectifs
    - Un affinement des choix de ressources et de situations
    - Une intentionnalité variable
- 32 Lors de la première phase, qui peut être caractérisée comme un mouvement général et convergent (au sens où cette phase est la même pour tous), on constate qu'au même 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. Ceci est facilité, voire déclenché, par le développement du processus métacognitif qui est central dans le dispositif décrit. On doit toutefois mentionner que certains étudiants éprouvent des difficultés pour mettre en place cette première phase et qu'elle peut varier dans la temporalité et l'efficacité.
- 33 Lors de la deuxième phase, plus spécifique, on constate la mise en œuvre de trajectoires plus individuelles et affinées, qui n'est pas sans rappeler des compétences relevant de la littératie numérique au sens donné par Gilster (1997), qui met l'accent sur la dimension cognitive de la maîtrise du numérique et l'importance d'une compétence informationnelle critique permettant à l'individu non seulement de comprendre, mais surtout d'évaluer l'information trouvée en ligne. Notons que dans notre dispositif, on voit se développer une compétence cognitive transversale qui ne concerne pas que le numérique, mais qui se déploie pour tout type de ressources et tout type de situations. Ainsi les pratiques personnelles informelles prennent tout leur sens et sont intégrées dans un parcours d'apprentissage individuel.
- 34 Ce processus qui se déroule de façon dynamique et évolutive au fil du temps peut être modélisé de la façon suivante, avec un élargissement et une diversification des choix de ressources ou situations d'apprentissage qui s'opère en même temps qu'un affinement des objectifs au fil du temps. Une fois ce premier mouvement général opéré de façon assez standard chez tous les étudiants de notre étude, on observe un second

mouvement avec des stratégies plus spécifiques et davantage « sur mesure », résultant d'une intentionnalité variable, propre à chacun.

Figure 1 - Explication des phases du processus d'apprentissage



## Conclusion

- 35 Ainsi, plutôt que de chercher à distinguer apprentissage formel et informel - qu'il s'agisse de les opposer, voire de les graduer- nous proposons de les remplacer par la notion d'intentionnalité. Nous parlerons alors d'une trajectoire à l'intentionnalité variable, intentionnalité qui s'articule avec la volition (Cosnefroy, 2010). Selon nous, ces deux volets aboutissent à un affinement des choix et à la construction d'un dispositif « sur mesure » puisqu'il est construit par l'apprenant lui-même, qui peu à peu s'empare des ressources qui font le plus sens pour lui. Dans ce processus, 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, tout en « intentionnalisant » son apprentissage.
- 36 En complément d'une formation tout au long de la vie, où l'on apprend au fur et à mesure qu'on avance (« *lifelong learning* » envisagé d'un point de vue diachronique), apparaît une autre forme d'apprentissage envisagée de façon synchrone et qualifiée par Erstad (2014) de « *lifewide learning* », cet apprentissage « à travers la vie » étant décompartmenté puisqu'on apprend en toutes circonstances. Ces deux dynamiques d'apprentissage complémentaires trouvent toute leur place dans le type de dispositif d'autoformation guidée analysé ici.
- 37 La visée autonomisante et libératrice de ce dispositif (Rivens Mompean & Eisenbeis, 2009) rejoint les objectifs de la littératie envisagée par Hébert et Lépine (2012) comme touchant « le développement intégral de la personne dans une visée émancipatrice ». Ainsi en témoigne d'ailleurs un étudiant analysant son parcours dans son journal de bord : « La liberté était un atout et nous mettait devant nos responsabilités ».

- 38 Il reste désormais à encourager l'institution et ses différents acteurs à reconnaître et valoriser ces activités et ces compétences « déjà là » dans le parcours académique de l'étudiant pour qu'il puisse à l'avenir être équipé des outils métacognitifs nécessaires à cette émancipation et bénéficier de ce que Little et Thorne (2017) appellent « *a tamer version of rewilding* », une sorte de liberté retrouvée, accordée aux étudiants à qui on (re)fait confiance.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Brown, A. L. (1977). *Knowing when, where and how to remember. A problem of metacognition*. Illinois University. Disponible en ligne sur <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED146562.pdf> (consulté le 20 juin 2021).
- Candas, P. (2013). Processus d'autoformation : que nous apprennent les trajectoires CRL ? *Langues Modernes*, 4, 30-37.
- Cappellini, M., Rivens Mompean, A. & Eisenbeis, M. (2016). Interactions plurielles d'étudiants en autoformation guidée et autonomisation. *Canadian Journal of Learning and Technology / Revue Canadienne de l'Apprentissage et de la Technologie*. Athabasca University Press, 42 (4). Disponible en ligne sur <https://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/27475> (consulté le 20 juin 2021).
- Cappellini, M. & Eisenbeis, M. (2015). Apprendre à apprendre pour apprendre à enseigner ? *Revue Education et Formation*, n°e-303. Disponible en ligne sur <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=21&page=3> (consulté le 20 juin 2021).
- Carré, P., Moisan, A. & Poisson, D. (dir.) (2010). *L'autoformation. Perspectives de recherche*. PUF.
- Colles, L., Dufays, J., Fabry, G. & Maeder, C. (2001). Déjà-là et stratégies didactiques. Dans : Costantino Maeder (dir.). *Didactique des langues romanes, le développement de compétences chez l'apprenant* (pp. 347-405). De Boeck Supérieur. Disponible en ligne sur [https://www.cairn.info/article.php?ID\\_ARTICLE=DBU\\_MAEDE\\_2001\\_01\\_0347](https://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=DBU_MAEDE_2001_01_0347) (consulté le 20 juin 2021).
- Cosnefroy, L. (2010). Se mettre au travail et y rester : les tourments de l'autorégulation. *Revue Française de Pédagogie*, 170, 5-15. Disponible en ligne sur <https://doi.org/10.4000/rfp.1388> (consulté le 20 juin 2021).
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE international.
- Erstad, O. (2014). The Expanded Classroom – Spatial Relations in Classroom Practices using ICT. *Nordic Journal of Digital Literacy* 1, 8-22.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. Wiley Computer Pub.
- Hebert, M. & Lepine, M. (2012). Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littératie en francophonie. *Lettrure*, 2, 88-98.
- Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre. *Mélanges Pédagogiques Crapel*, 75-87.

- Little, D. & Thorne, S. (2017). From learner autonomy to rewilding: a discussion. Dans M. Cappellini, T. Lewis & A. Rivens Mompean (dir.). *Learner Autonomy and Web 2.0* (pp.12-35). Equinox - Advances in CALL Research and Practice.
- Mangenot, F. (2011). Apprentissages formels et informels, autonomie et guidage. Dans C. Dejean, F. Mangenot & T. Soubrié (coord.). *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> (consulté le 20 juin 2021).
- Nagels, M. & Carre, P. (2016). *Apprendre par soi-même aujourd'hui. Les nouvelles modalités de l'autoformation dans la société digitale*. Archives contemporaines.
- Nuttin, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine*. Presses Universitaires de France.
- Poisson, D. (2010). Les dispositifs d'autoformation et leurs ingénieries (chapitre 4). Dans P. Carré, A. Moisan & D. Poisson (dir.) (2010). *L'autoformation. Perspectives de recherche*. (pp.171-217). PUF.
- Rieder, A. (2003). Implicit and explicit learning in incidental vocabulary acquisition. *IEWS*, 12(2), 24-39.
- 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'Acadle, Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères*. 6 (1). Disponible en ligne sur <http://journals.openedition.org/rdlc/2204> (consulté le 20 juin 2021).
- Socket, G. (2012). *Le web social – La complexité au service de l'apprentissage informel de l'anglais*. *Alsic*, 15 (2). Disponible en ligne sur <https://journals.openedition.org/alsic/2505> (consulté le 20 juin 2021).
- Socket, G. & 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*, 23 (1), 75-91. Disponible en ligne sur <https://journals.openedition.org/apliut/3578> (consulté le 20 juin 2021).
- 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. & 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. Dans M. Cappellini, T. Lewis & A. Rivens Mompean (dir.). *Learner Autonomy and Web 2.0* (pp.198-228). Equinox - Advances in CALL Research and Practice. Disponible en ligne sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02332599/document> (consulté le 20 juin 2021).

## NOTES

1. <https://competencescles.eu/article/le-cadre-europeen-des-competences-cles> (Livret de présentation : 8)
2. Prix PEPS : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid105321/prix-peps-2016-le-bilan.html>
3. La formulation originale est la suivante (Rieder, 2003) :
  - Consciousness as intentionality (incidental vs. intentional learning),
  - Consciousness as a product of attention (attended vs. unattended learning),
  - Consciousness as awareness (learning with/without online awareness),

- Consciousness as instruction (implicit acquisition vs. explicit instruction),
  - Consciousness as control (implicit vs. explicit memory).
4. Lien vers le questionnaire : <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdZLUNGbAOYW54JnSjXld3-sIYeXmAwAPbp-AcU4A0iW89A0Q/viewform>

## RÉSUMÉS

Au sein des dispositifs d'enseignement/apprentissage des langues proposés dans l'enseignement supérieur, on voit surgir des usages qui bousculent les habitus pédagogiques et conduisent à de nouveaux modèles d'apprentissage. L'apprentissage qui a lieu dans les contextes institutionnels formels ne couvre qu'une période limitée de la vie. Sachant que, dans une très large mesure, les pratiques en langues ont lieu dans des situations informelles, l'institution devrait désormais prendre en compte ces pratiques, même s'il est parfois difficile d'accéder à ces usages. Dans notre étude, nous avons cherché à repérer selon quelles intentions ces formes d'apprentissage relevant *a priori* de l'informel sont intégrées dans un parcours d'auto-apprentissage en langues (anglais et FLE). En d'autres termes, les apprenants ont-ils recours aux ressources de leur sphère personnelle de façon explicite et intentionnelle ? Quelle place prend l'apprentissage informel au sein de ce dispositif ? Comment les étudiants choisissent-ils les ressources et comment structurent-ils les activités informelles qui en découlent en vue de leur apprentissage ? Quelles stratégies métacognitives sont à l'œuvre dans l'appropriation de telles formes d'apprentissage ? Cette analyse, qui s'appuie sur les réponses des étudiants à un questionnaire, a permis de faire émerger une dynamique d'apprentissage globale au fil de laquelle les frontières entre apprentissages formels et informels se brouillent, et qui conduit à des trajectoires intentionnelles individuelles.

In the learning environments offered in higher education for the teaching/learning of languages, we observe the emergence of practices that are challenging teaching habits and leading to new models of learning. The learning process that takes place in formal institutional contexts covers only a limited period of life. Given that, to a very large extent, language practice takes place in informal situations, the institution should now take account of these practices, even if it is sometimes difficult to access these 'already there' uses. In our research, we sought to identify the intentions behind the integration of these forms of informal and non-formal learning into a self-directed language learning environment (English and French as a Foreign Language). In other words, do learners make explicit and intentional use of resources from their personal sphere? What place does informal learning take within this system? How do learners choose digital resources and how do they structure the resulting informal activities for their learning? What metacognitive strategies are at work in the appropriation of such forms of learning? This analysis, based on the answers given by the students to a questionnaire, has led to the emergence of a common learning dynamic in which the boundaries between formal and informal learning become blurred and which leads to individual intentional trajectories.

## INDEX

**Mots-clés** : apprentissage informel, non-formel, dispositif, métacognition, stratégies

**Keywords** : informal learning, non-formal, learning environment, metacognition, strategies

## AUTEURS

### 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 CLIL (Centre de Langues de l'université de Lille). 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, d'apprentissage des langues en autonomie et d'approche systémique du dispositif d'apprentissage.

annick.rivens[at]univ-lille.fr

### MARTINE EISENBEIS

Université de Lille, CLIL-DEFI

Martine Eisenbeis est enseignante de Français Langue Étrangère au Département d'Enseignement de Français à l'International (DEFI/ CLIL) à l'Université de Lille. Elle est auteure-conceptrice de dispositifs numériques pour l'apprentissage du FLE (dont *actuFLE* et le MOOC *défiDEL*) et référente numérique pour le FLE à l'Université de Lille.

martine.eisenbeis[at]univ-lille.fr