



Repères-Dorif

Cristiana CERVINI, *Formation hybride et auto-apprentissage des langues étrangères au CILTA : vers un changement de paradigme par la révision du concept d'autonomie*, Repères-Dorif n. 1, juillet 2012 - Le français dans le contexte plurilingue des Centres Linguistiques Universitaires italiens, July 2012, http://www.dorif.it/ezine/ezine_printarticle.php?id=14

Cristiana CERVINI

FORMATION HYBRIDE ET AUTO-APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES AU CILTA : VERS UN CHANGEMENT DE PARADIGME PAR LA RÉVISION DU CONCEPT D'AUTONOMIE

Cristiana CERVINI

CILTA "Centro Interfacoltà di Linguistica Teorica e Applicata L. Heilmann"
Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

cristiana.cervini@unibo.it

Mots-clefs : enseignement à distance, tuteur, auto-apprentissage, formation hybride, dispositif

Parole-Chiavi : e-learning, tutor, auto-apprendimento, blended learning, *dispositif*

Keywords : e-learning, tutor, self-study, blended learning, *dispositif*

Riassunto

Partendo dalla descrizione del terreno di ricerca-azione costituito dai modelli didattici in *blended learning* e *e-learning* proposti al CILTA per la formazione linguistica e l'accREDITAMENTO obbligatorio degli studenti dell'Università di Bologna, si ripercorrono i concetti di "autonomia" e "centralità dell'apprendente" all'interno della triangolazione docente-tutor-studente, valorizzando la dimensione del "dispositif" come l'unica che possa riflettere la complessità del processo educativo per l'apprendimento linguistico nel blended e nell'e-learning.

Abstract

Starting from the description of the our action-research ground consisting in *blended* and *e-learning* teaching modes proposed for language training and compulsory accreditation for students enrolled at the University of Bologna, in this paper we will review the concepts of "autonomy" and "centrality of the learner" within the triangle teacher-tutor-student, enhancing the "*dispositif*" dimension as the only one which can really reflect the complexity of the educational process for language learning in blended and e-learning frames.

L'autonomisation progressive de l'étudiant est un objectif à atteindre par l'ensemble des choix faits dans le cadre du dispositif mis en place, de la conception de ressources mises à disposition, à l'organisation des services d'accompagnement (Barbot, Catamarri, 1999)

Introduction

Prenant comme terrain d'observation la formation en langues proposée aux étudiants non-spécialistes de l'Université de Bologne depuis 2001, nous proposons ici une analyse et une remise en question critique du dispositif de formation hybride et d'auto-apprentissage organisé au CILTA sur demande institutionnelle. Dans cet article, nous présenterons des voies possibles pour atteindre un changement novateur par une réinterprétation du concept de centralité de l'apprenant et d'autonomie dans l'apprentissage: cela nous amène à thématiser les compétences du tuteur et à réaffirmer l'incontournable liaison entre processus de formation (enseignement / apprentissage) et conception des ressources et des tâches sur plateforme *e-learning*. L'autoformation est dans notre contexte une injonction institutionnelle, mais si l'on prend en compte l'expérience déjà accumulée et le développement continu de nouveaux outils technologiques appliqués à l'éducation, les temps semblent être mûrs pour mettre en place des dispositifs qui puissent représenter une opportunité effective pour les étudiants plutôt qu'une contrainte.

La mise à disposition de technologies "facilitatrices" pourrait favoriser des finalités qui sont tout d'abord pédagogiques, avec les individus au centre du processus par une harmonisation des buts et des moyens. De ce point de vue, les concepts de distance en transaction, d'individualisation et personnalisation, de responsabilité et engagement pédagogique devraient constituer le fer de lance ainsi que le déclencheur de toute innovation didactique. Ces concepts souffrent souvent d'un décalage entre réflexion théorique et possibilité concrète d'application, décalage qui aspire à être comblé, car ils jouent un rôle central dans tout projet où les spécificités

incontournables de la discipline apprise/enseignée sont représentées et tenues en compte. Les dispositifs de formation hybride nous offrent un panorama didactique à interfaces multiples où la formation se déroule dans plusieurs lieux d'apprentissage et où plusieurs acteurs se croisent, appelés à agir en synergie entre eux. Si nous partageons le présupposé que c'est la relation humaine et pédagogique qui est à la base de l'apprentissage, et que l'autonomie est un but à atteindre, et non pas un moyen, les technologies ne devraient pas être un instrument de contrainte mais un moyen d'élargissement et d'enrichissement.

Dans cet article, nous nous proposons d'encadrer des phénomènes interdisciplinaires liés au dispositif de formation hybride en langue étrangère. Il s'agit d'un dispositif où des interactions diverses et souvent interdépendantes (individu-machine, individu-individu, individu-groupe, individus-institutions, institutions-machines, enseignants-étudiants...) se mélangent, en focalisant de nouveau l'attention sur les processus trop souvent opacifiés par les discours promotionnels sur les TICE (Thibault, 2008) ou par l'attrait que la gestion d'un grand nombre d'individus à des coûts limités pourrait susciter chez les décideurs; mettre le focus sur des aspects mécaniques et quantitatifs tend à éloigner l'attention, et la tension, sur les objectifs et les enjeux qualitatifs.

1. La formation curriculaire en langues pour non-spécialistes: quels enjeux cachés derrière les macro-données et les terminologies adoptées ?

La didactique des langues en modalité mixte au CILTA (Centre Interfaculté de Linguistique Théorique et Appliquée L. Heilmann) s'articule sur trois lieux d'apprentissage, *salle de cours, laboratoire, plateforme e-learning*, où trois acteurs principaux sont impliqués, *enseignant, tuteur et étudiant*. Même si le schéma n'est pas tout à fait rigide, le lieu privilégié de l'action de l'enseignant est la salle de cours (didactique en présentiel, évaluation, activités de production) ainsi que la plateforme pour la conception des tâches, tandis que les lieux privilégiés du tuteur sont la plateforme *e-learning* (communication, soutien en ligne) et le laboratoire de langue (entretien de conseil, parcours personnalisés, autoévaluation formative). Les ressources multimédias sont le pivot de ce dispositif hybride.

Dans ce panorama à interfaces multiples, certains étudiants utilisent le dispositif dans son ensemble, tandis que d'autres privilégient certains lieux d'apprentissage. L'étudiant ne se trouve donc pas face à un parcours préétabli et obligatoire mais face à plusieurs pistes à parcourir au gré de ses besoins et objectifs.

1.1. Contexte

Nous allons tout d'abord présenter les caractéristiques du contexte car cela nous paraît être à la base de toute réflexion critique et de tout élan novateur. En 2010, 12.555 étudiants non-spécialistes inscrits à douze différentes facultés ont passé l'examen de langue dont 11.376 pour la langue anglaise (7.727 niveau B1). Ce n'est que le millier restant qui a passé l'examen d'allemand, de français ou d'espagnol, comme prévu dans le curriculum universitaire. 7.143 étudiants sur un total de 12.555 ont réussi l'examen en 2010. Les proportions entre langues et niveaux requis, succès et échecs obtenus par les étudiants sont assez stables depuis quelques années; il s'agit donc de données quantitatives éloquentes à exploiter en phase de refonte de la programmation pour un parcours qui soit plus profitable, et cela du test de niveau initial jusqu'à l'évaluation finale, y compris pour l'examen de la méthodologie adoptée.

En ce qui concerne la formation en langues gratuite conçue spécialement pour la préparation à l'examen de langues pour non-spécialistes, en 2010 on a enregistré 2.500 accès aux laboratoires de langues et presque 4.000 accès sur la plateforme e-learning. Jusqu'au deuxième semestre de l'année universitaire 2010 – 2011 la formation hybride était organisée de la façon suivante : 15 heures de didactique en présentiel avec un enseignant de langue maternelle pour chaque niveau, auto-apprentissage guidé en laboratoire de langue ou sur plateforme e-learning, intégré par des entretiens de conseil et de séminaires sur les stratégies avec le tuteur.

1.2. Centralité de l'apprenant

Un tel nombre de destinataires remet évidemment en cause le concept de centralité de l'apprenant ainsi que celui de distance en transaction. Moore (1993) parle de distance transactionnelle pour désigner l'ensemble des facteurs pouvant contribuer à l'écart perceptuel/communicationnel entre l'enseignant et l'apprenant. « L'ampleur de l'écart se mesure à la présence (ou à l'absence) d'un dialogue éducatif, d'une part, et à la présence (ou l'absence) d'une structure plus (ou moins) contraignante, d'autre part » (Bouchard, 1998). De quelle façon faut-il assumer la distance en formation, qu'elle soit traditionnelle, hybride ou autodirigée ? Comment mettre en relation le concept et les aspects de distance transactionnelle avec les démarches et les processus qui se déroulent au sein des laboratoires d'apprentissage ? Quel est le degré d' "obligation et contrainte" à imposer aux étudiants dans des approches qui se veulent autonomisantes ? « L'intérêt de considérer la distance en formation peut résider dans l'intention de l' "approviser" (...) ou de l' "assumer" » (Guey, 2010). Les questions ci-dessus sont à la base de nos réflexions sur les modalités d'enseignement/apprentissage proposées jusqu'ici et visent à ouvrir des pistes de renouvellement.

La distance en transaction pourrait être mesurée à l'aide de trois paramètres qui sont « la structure, le dialogue et l'autonomie de l'élève » (Barbot, 2000 : 90). « Des convictions qui semblaient solides, telles que celles de progression ou de niveau, sont soudain ébranlées » dans la formation à distance ou hybride. « Trois objectifs doivent être assurés lors du suivi » et de la modélisation d'un dispositif d'autoformation : « le premier est d'ordre relationnel, car il s'agit d'établir des liens de confiance (relancer en cas d'abandon, répondre rapidement). Le second consiste à aider l'apprenant à développer une compétence d'apprentissage. Enfin, le troisième objectif est d'assurer que l'apprenant est en mesure de gérer la complexité du dispositif. » (Barbot, 2000 : 90). De toute évidence l'objectif n'est pas toujours de minimiser la distance transactionnelle mais il s'agit plutôt de la mettre en relation de façon pédagogiquement cohérente avec les objectifs didactiques et les moments du parcours d'apprentissage. Par exemple, « on sera amené à considérer qu'un apprenant débutant exigera davantage de structure et que celle-ci pourra s'alléger au fur et à mesure que l'apprenant acquerra de l'expertise. Au contraire, si l'on adhère à une conception strictement constructiviste de l'apprentissage, on sera amené à réfuter un environnement fortement structuré quel que soit le niveau d'avancement de l'étudiant par rapport à l'apprentissage considéré » (Depover, Quintin, 2011).

1.3. Dispositif

La terminologie adoptée dans notre cadre de formation linguistique hybride est riche en nombreuses indications sur la conception de l'apprentissage et de l'évaluation sous-jacents. Un terme français qui rend très bien la complexité de la formation hybride mais qui malheureusement ne trouve pas de correspondant en italien est celui de "dispositif". Le concept de dispositif va bien au delà de celui de plateforme couplé avec les compétences techniques ou de gestion des outils. En fait il « englobe à la fois les supports d'apprentissage qui sont proposés à l'apprenant, les modalités d'encadrement prévues et les moyens qui permettent d'assurer la présentation du matériel, mais aussi de soutenir les échanges entre les différents acteurs de la formation » (Depover, Quintin, 2011).

1.4. Idoneità et crédits de formation

L'examen de langue obligatoire est nommé " *Idoneità Linguistica* ". Cette épreuve, conçue par des enseignants experts en évaluation et conforme aux critères et aux descripteurs du *Cadre Commun Européen de Références pour les Langues* est centrée uniquement sur des activités de réception (compréhension écrite et compréhension orale) ainsi que sur des compétences en lexique et en grammaire. Le but de l'épreuve, comme ce terme l'indique, serait principalement de vérifier et de valider des compétences déjà acquises à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire ("*diploma di maturità*" en Italie). Ce terme "*idoneità*" ne prévoit aucune note mais seulement un jugement final du type validé/non-validé (*idoneo / non-idoneo*) qui ne contribue pas à la moyenne finale mais qui cependant vaut pour l'obtention de crédits obligatoires. Ce facteur qui s'ajoute à une demande d'autonomie dans le parcours de préparation, amène les étudiants à sous-estimer la valeur de l'examen et parfois sa complexité. En effet, même si des recherches plus approfondies entre modèle didactique choisi et résultats obtenus des étudiants devraient être entamées, le public d'étudiants encadré dans le dispositif de formation hybride ou en auto-apprentissage, nous semble partagé en deux macro-typologies. La première est celle des étudiants qui ayant déjà les acquis nécessaires², n'ont aucune difficulté à réussir et l'autre est constitué par les étudiants qui, au contraire, vivent l'épreuve de langue comme une étape infranchissable. Si d'un côté les étudiants les moins motivés ont tendance à sous-estimer et négliger l'épreuve, à la vivre comme quelque chose qu'il faut essayer par tentatives, de l'autre côté il nous paraît que les étudiants les plus concernés pourraient être démotivés par une formule où la composante d'étude en autoapprentissage est si forte et le lien avec le formateur (enseignant et tuteur) est si faible.

Le problème didactique et motivationnel prend l'ampleur d'une question politique quand il y a un décalage entre les crédits associés à un examen d'un certain niveau (ex. B1 - niveau seuil) et le temps moyen d'acquisition estimé pour l'atteindre en présentiel autant qu'en autonomie. D'après les recherches de l'EALTA (*European Association for Language Testing and Assessment*), l'engagement demandé aux étudiants pour le passage du niveau B1 au B2 est calculé entre 300 et 400 heures d'étude³ ce qui signifierait dans le système ECTS entre 12 et 16 crédits. Cependant, les examens pour non-spécialistes se situent normalement dans une fourchette allant de 3 à 6 crédits⁴.

Les réformes universitaires continuent à se succéder mais tandis que la Commission Européenne préconise depuis longtemps pour les citoyens européens la maîtrise d'au moins deux langues étrangères, il reste encore beaucoup à faire pour trouver des réponses adéquates, ne serait-ce que par rapport à la Réforme de l'Université en Italie de 1999⁵. Parmi les nouveautés introduites par cette réforme, nous rappelons l'introduction de crédits formatifs obligatoires pour au moins une langue étrangère de l'Union Européenne et l'introduction de critères d'évaluation homogènes et comparables parmi les institutions. La réforme prenait effet à partir des années 2000 – 2001 en même temps que le *Cadre Commun Européen de Référence pour les langues* qui venait d'être publié. Le *CECR* souligne l'importance des activités communicatives d'interaction et de médiation qui s'ajoutent à celles de compréhension et production écrite et orale dans une perspective co-actionnelle où les apprenants agissent en tant que acteurs sociaux. La maîtrise des langues étrangères ou plutôt le développement d'une compétence plurilingue est une compétence transversale que tous les citoyens européens devraient avoir pour atteindre les objectifs évoqués par la *Stratégie de Lisbonne* et pour favoriser la mobilité. Or cette perspective est invoquée mais peine à être appliquée dans les faits.

L'étudiant non-spécialiste, provenant par exemple d'une formation en lycée technologique, dispose-t-il des pré-requis méthodologiques et métalinguistiques indispensables pour s'engager ou poursuivre une étude des langues en autonomie ? Trop de variables entrent en cause pour pouvoir donner une réponse univoque. Toutefois le bon sens nous amène à affirmer qu'un étudiant non-spécialiste qui choisit un dispositif de formation hybride aurait besoin d'un encadrement ciblé, personnalisé et compétent. Comment, dès lors, mettre en accord la promotion d'un apprentissage des langues qui se situe dans la perspective actionnelle avec des dispositifs de formation hybride ou d'autoapprentissage guidé ?

1.5 Tuteur

En poursuivant avec l'analyse de termes qui identifient notre dispositif (jusqu'ici nous avons examiné "*idoneità*" et "dispositif"), la polysémie intrinsèque du terme "tuteur" demande un approfondissement. La littérature qui traite des aspects pédagogiques de l'*e-learning* accorde une place très importante à ces fonctions de facilitation, de modération, d'encadrement que nous attribuons au tuteur ou bien à un enseignant-facilitateur à partir des approches communicatives. En effet, même si le mot "tuteur" désigne un rôle précis dans l'apprentissage en autonomie ou hybride, en Italie c'est une dénomination dont on a tendance à abuser, en la chargeant de plusieurs sens et dans plusieurs contextes. Ne serait-ce que dans le cadre de l'Université italienne, on compte plusieurs typologies de tuteurs pour décrire une pluralité de profils par rapport à leurs fonctions, leur statut et leurs compétences. Nous avons par exemple des tuteurs de cours, tuteurs de thèse, tuteurs de laboratoire, tuteurs de projet, tuteurs de stage... Toute fonction d'aide et support que l'on n'arrive pas à encadrer formellement prends le nom de "tutorat", mot passe-partout utilisé parfois pour indiquer aussi un rôle de contrôle à distance. Le rôle de tuteur, que la littérature spécialisée reconnaît et encadre, est désigné par un terme qui prends des nuances différentes dans le seul contexte socioculturel de la didactique des langues : en France on l'appellerait plutôt "conseiller", dans les pays anglophones "*advisor*" ? Même s'il s'agit d'une fonction aux contours flous, le socle commun paraît être toujours constitué par des tâches d'accompagnement, de soutien, de contrôle ainsi que de guidage individuel et personnalisé.

Au niveau de son encadrement de carrière, contractuel et statutaire, il faut être bien conscient de ce que le tuteur est souvent un aspirant enseignant, un enseignant *in fieri*, le plus souvent précaire qui est en position de substitution officieuse ou de soutien par rapport à la

figure académique chargé de l'enseignement. Le plus souvent, il ne trouve pas d'encadrement précis au niveau de son statut, ni de contrat, ce qui pourrait mettre en doute l'importance de ses fonctions ainsi que des compétences nécessaires pour remplir sa mission de façon adéquate. Il ne jouit pas d'un statut autonome au sein de l'université italienne même si plusieurs associations de secteur, et en premier lieu l'AIF, *Associazione Italiana Formatori*, ont reconnu tout récemment un cinquième "profil" de formateur, appelé "tuteur pour l'e-learning", qui fait l'objet d'une certification professionnelle spécifique ⁶.

Comment ce rôle de facilitation et soutien pourrait s'intégrer et devenir complémentaire par rapport à celui de l'enseignant ? Le tuteur-conseiller ne serait-il pas en réalité un enseignant qui agit hors de la classe et qui s'éloigne des modalités transmissives traditionnelles pour assurer un suivi personnalisé des étudiants ? Le sujet est plutôt controversé et soulève plusieurs interrogations en didactique des langues. Est-ce que le tuteur n'est qu'un facilitateur ou est-ce un enseignant qui agit plutôt en ligne ou dans les centres d'apprentissage en autonomie ou encore dans les laboratoires de langues ? Est-ce une figure dérivant du précepteur individuel qui privilégie un suivi individualisé ou personnalisé et ne travaille pas avec des groupes-classes ? Ses compétences ne devraient-elles pas être plus poussées au niveau de la psychologie d'apprentissage et des sciences de l'éducation et ne pas se limiter au niveau des contenus disciplinaires ? Plusieurs réponses sont possibles, car toute considération devrait être contextualisée dans la situation didactique et dans l'approche pédagogique où l'action du tuteur et celle de l'enseignant s'insèrent, au cas où ces deux figures seraient distinctes.

2 - Du Projet ALTAIR « *Apprendimento Linguistico Tecnicamente Avanzato Integrato in Rete* » au Projet DALIA « *Didattica per l'apprendimento delle Lingue in autonomia* » : vers un changement de paradigme ?

Depuis 2008 les efforts du groupe de travail au CILTA se dirigent en grande partie vers le projet DALIA, Didactique pour l'apprentissage des langues en autonomie, projet qui s'est proposé de renouveler et améliorer la qualité de la formation en langues étrangères, hybride ou en auto-apprentissage guidé, s'adressant aux non-spécialistes inscrits à l'Université de Bologne, ainsi que de ses services de gestion et de communication associés. Pour atteindre un objectif si ambitieux, il faut prendre en compte le caractère interdisciplinaire de tout projet *e-learning*. Les changements au niveau de ce qu'en termes techniques on appelle un "produit", ont des répercussions incontournables sur les "processus" et vice-versa. Pour cette raison, nous sommes convaincus que si c'est le scénario pédagogique et les principes de qualité didactique qui doivent entraîner les changements, avec comme principe souverain d'envisager l'étudiant-citoyen-acteur social au centre de tout changement, il ne faut cependant pas négliger les choix techniques (informatique appliquée à l'apprentissage) et la gestion des aspects de communication pour la bonne réussite d'un projet.

Le tutorat ne fonctionne pas en vase clos, mais doit être appréhendé à travers une vision systémique qui intègre le contexte particulier de l'institution auquel le dispositif est rattaché. (Depover, Quintin, 2011).

La dimension globale et holistique impliquée dans la logique des projets *e-learning* comporte, comme nous rappelle Barbot, une phase d'audit et une phase d'ingénierie éducative.

La modélisation d'un dispositif d'autoformation en présentiel et à distance implique une restructuration du triangle pédagogique *apprenant/enseignant/connaissances* en valorisant l'axe *apprendre* et implique une identification de variables qui doivent être adaptées en fonction des spécificités de chaque contexte » (Barbot, 2000 : 70-71).

DALIA, et les réflexions autour de DALIA, jouissent de l'expérience des projets développés précédemment, nommés ALTAIR⁷ (2001/2004) et AIR (Altair In Rete - 2004/2006) qui visaient à la mise à disposition, tout d'abord dans les laboratoires puis en ligne, de parcours linguistiques numériques pour les langues suivantes : français, anglais, espagnol, italien, allemand, aux niveaux A2, B1 et B2. La mise à disposition de ces ressources valorisait la liberté d'étude sans contraintes de temps et d'espace ainsi que le multilinguisme des ressources disponibles. C'est pour en améliorer l'usage et l'efficacité avec un dispositif de médiation entre parcours/dispositif, étudiant et tuteur, qu'est né DALIA ; toutefois le nombre de destinataires est tellement élevé que cela pose des problèmes de faisabilité, ouvrant à des contradictions quant à l'application d'approches communicatives.

Les conditions de prise en charge du tutorat constituent souvent un frein aux économies d'échelle qui sont généralement recherchées dans les dispositifs basés sur le modèle industriel ce qui conduit à des solutions de compromis où tantôt on sacrifiera certaines formes de tutorat requérant un investissement humain important. (Depover, Quintin, 2011).

La remédiation par rapport aux caractéristiques des projets précédents s'articule sur plusieurs points que nous essayons de synthétiser ci-dessous :

- une attention majeure au concept de "centralité de l'apprenant" : ce *leitmotiv* des approches communicatives doit être revu quand on l'applique aux dispositifs didactiques en *e-learning* ou hybride surtout lorsqu'ils s'adressent à plusieurs milliers d'étudiants, public hétérogène dans les pré-requis, les attitudes et les intérêts. En effet on met à disposition des ressources éducatives en libre accès auxquelles l'apprenant est confronté seul sur des parcours qu'il effectuera à son rythme et selon ses besoins, mais cela ne signifie pas

forcément valorisation de la “centralité de l'apprenant”, car sur la plateforme cet apprenant n'est qu'un actant préformaté par les didacticiens ;

- le souci de “facilitation” dans l'autoformation doit certes s'inscrire dans les matériels et contenus, mais tout autant dans l'environnement d'apprentissage et dans la relation pédagogique entre les acteurs impliqués ;

- une réflexion sur l'autonomie qui n'est pas un pré-requis vérifiable: les étudiants qui rentrent dans un dispositif en formation hybride ne sont pas forcément autonomes, il s'agit donc bien d'un objectif à atteindre ;

- le choix d'un environnement *Moodle*, logiciel *open-source* qui a été développé dans le but de promouvoir une approche socio-constructiviste de l'apprentissage, et la prise en charge des possibilités accrues offertes par les réseaux sociaux et par les outils du web 2.0. Le passage de l'*e-learning* de deuxième génération à celui de troisième génération relance les modalités d'interaction à distance et est censé réduire les formes de distance transactionnelle ;

D'une part il faut éviter de tomber dans le piège trop fréquent pour lequel on confond l'“autonomie” en tant qu'idéal éducatif, condition, attitude, disposition, qualité de l'homme en général, avec l'“auto-apprentissage” qui est davantage une modalité d'apprentissage et d'étude, parfois choisi et préféré, parfois imposé (c'est le cas des étudiants salariés, des cours de mise à niveau, etc.) ; de l'autre il faut prendre en compte le fait que l'auto-apprentissage est aussi la réponse que les institutions se trouvent obligées de donner pour gérer en temps de crise la formation d'un grand nombre d'étudiants hétérogènes en même temps.

« L'autonomie est une capacité de haut niveau, cognitive mais aussi psychologique et sociale, qui implique des qualités d'attention, d'autocontrôle, d'intelligence, de confiance en soi et de relation » (Linard, 2003).

L'auto-gestion (la direction autonome de soi) n'est pas et ne peut pas être une solution tout court, surtout dans le cadre universitaire où recherche et didactique sont le moteur identitaire de l'institution. S'il est vrai d'un côté qu'« un système en autodirection permet aux étudiants de choisir quand, où et sur quoi travailler et permet de faire des offres différenciées » (Gremmo, Riley, 1995 : 86), de l'autre, il est vrai aussi qu'une réflexion pédagogique soignée est à la base de tout cours en ligne de haute qualité. Et pour ce faire, la réflexion pédagogique devrait prendre en considération les particularités de la psychologie de l'apprentissage multimédia en termes d'“auto-attribution, auto-efficacité, autorégulation” et réinterpréter dans ce cadre le leitmotiv des approches communicatives qui est celui de la centralité de l'apprenant.

Les études dans le domaine de l'apprentissage multimédia soulignent que les autoapprentissage doivent tenir en considération des aspects qui relèvent du domaine de la psychologie et qui sont particulièrement significatifs. En particulier, en reprenant les études de Cornoldi (2005), Bandura (2000) et Zimmermann (1989), il faut mettre en première ligne l'auto-attribution, à savoir la cause que l'apprenant attribue à ses succès et insuccès, l'autorégulation (le contrôle que l'apprenant est à même d'exercer sur son parcours d'apprentissage), le sentiment d'auto-efficacité, domaine de recherche privilégié de Albert Bandura, psychologue canadien qui « pose le sentiment d'efficacité personnelle comme base de la motivation, de la persévérance et d'une grande partie des accomplissements humains ».

The term self-regulated can be used to describe learning that is guided by metacognition (thinking about one's thinking), strategic action (planning, monitoring, and evaluating personal progress against a standard), and motivation to learn (Butler & Winne, 1995; Winne & Perry, 2000; Perry, Phillips, & Hutchinson, 2006; Zimmerman, 1990; Boekaerts & Corno, 2005). In particular, self-regulated learners are cognizant of their academic strengths and weaknesses, and they have a repertoire of strategies they appropriately apply to tackle the day-to-day challenges of academic tasks. (Bandura, 2000)

Par conséquent, une superbe qualité des matériels et ressources éducatives à disposition sans contrainte de temps et d'espace n'est seulement que le point de départ d'un dispositif si bien agencé et ambitieux qu'il soit.

Il n'est pas exact qu'il suffise que des ressources éducatives soient disponibles pour qu'elles fassent *ipso facto* l'objet d'une véritable appropriation [...] et il est tout aussi inexact que l'autonomie de l'apprenant puisse être posée au départ du processus éducatif comme sa condition pré-requise, alors qu'elle en est le terme, le résultat éventuel, lorsque ce processus a été conduit avec succès et grâce aux médiations dont le postulat de l'autonomie initiale prétend justement se passer. (Moeglin, 1999: 247)

3 - Comment favoriser une formation autonomisante : pistes parcourues et mesures prises dans notre contexte

Quelles mesures avons-nous prises pour favoriser une formation autonomisante dans notre contexte ?

Les difficultés méthodologiques et un manque de conscience linguistique et métalinguistique semblent parfois être les raisons qui empêchent les étudiants non-spécialistes de profiter des avantages de l'apprentissage des langues, surtout en autonomie. En passant de la dimension de la docimologie tout court à celle de l'évaluation formative qui a « pour but de renseigner l'apprenant le plus complètement et le plus précisément possible sur la distance qui le sépare de l'objectif à atteindre et sur les difficultés qu'il rencontre » (*Glossaire de la formation en ligne de l'IGPDE*), nous avons été amenés à faire évoluer le statut (rôle et fonctions) du tuteur. Le rôle réactif du tuteur, qui était plutôt encadré comme assistant de laboratoire, a caractérisé les projets ALTAIR et AIR jusqu'aux années 2006 – 2007, dont la direction de communication/relation pédagogique privilégiée était étudiant >> tuteur ou étudiant >> enseignant. L'assistant de laboratoire

facilitait l'accès de l'étudiant dans le "système" par la description des ressources et des services disponibles. Son action et son rôle étaient encadrés comme une extension des services de secrétariat (sur les plan de la délivrance d'informations et d'indications de type organisationnel).

A partir des années 2007-2008 le tuteur a commencé à jouer un rôle plus proactif et à agir plutôt en synergie et complémentarité avec l'enseignant. Par l'interprétation des données du terrain (*tracking*) unie à une reconnaissance des compétences linguistiques et didactiques indispensables à la fonction, il a commencé à proposer des initiatives, initier des séances de conseil, agir donc en synergie avec l'enseignant. Je soutiens avec conviction que le crédit et la réputation de la didactique en *e-learning* est fortement lié à l'interprétation que l'on donne aux mots "guidé" ou "assisté par le tuteur" dans les auto-apprentissages. La didactique en ligne ne s'improvise pas.

Pour mettre en place des « pratiques d'accompagnement autonomisant », comme nous l'indique Marie-José Barbot (2004), il faut bien connaître les défis du sujet, donc les défis liés à l'acquisition et à l'apprentissage d'une langue étrangère, en tant que contenu et processus.

Jouer un rôle proactif dans notre contexte signifie suivre des critères d'actions et mettre en place des actions ciblées, visant à combler le hiatus, presque inévitable, qu'il y a entre l'apprenant (ses caractéristiques individuelles, ses attitudes, ses croyances) et le système/dispositif, voire le style d'enseignement implicite dans le parcours et le contexte d'exploitation. Ces actions se proposent de:

- i) sensibiliser les apprenants envers la conception de l'apprentissage d'une langue comme un processus qui a des étapes obligées et successives, démarche qui se révèle particulièrement décisive dans un contexte socio-culturel fortement monolingue comme celui de l'Italie;
- ii) combler des lacunes de méthode (domaine de l' "apprendre à apprendre") et modifier d'éventuelles représentations négatives héritées du passé ;
- iii) agir comme "agent externe bienveillant". Le tuteur apporte un soutien psychologique à l'apprenant au cours de son apprentissage en langue.

Le travail sur les représentations est de plus en plus reconnu comme essentiel dans la réussite des systèmes d'auto-apprentissage (Gremmo, Riley, 2007). Pour ce faire, on a repéré ou créé ex-novo des outils qui puissent soutenir et guider l'étudiant pendant son parcours en sachant qu'il n'y a pas dans l'absolu d'instrument de support meilleurs que d'autres mais qu'il y a des formes et des outils de support qui se rapprochent mieux des caractéristiques individuelles de l'apprenant (Domyei, 2006). Le journal d'apprentissage que l'on a proposé a été conçu comme un outil maniable et flexible composé de plusieurs volets : on a poussé les étudiants vers l'observation de la langue étrangère (par induction) afin de les aider à reconnaître un système riche d'indices et on a travaillé pour aider les étudiants à renforcer l'efficacité cognitive personnelle aussi par la promotion de moments d'autoévaluation et des séances de conseil individuelles ou en petits groupes. La promotion de séances de conseil (*strategy training*) en tant que moment rituel de rencontre tout au long du parcours a encouragé des pratiques de réflexion partagée, de verbalisation à haute voix des raisonnements et des difficultés rencontrés pendant l'exécution d'un exercice. Les techniques et les stratégies d'observation inductives guidées sur la langue et sur son fonctionnement utilisées dans les projets d'intercompréhension linguistique ont été une des nos sources d'inspiration.

De toute évidence le travail au niveau relationnel et psychologique d'un conseiller expert en langues requiert des compétences élevées et transversales - ainsi qu'une attitude et disposition personnelle. Il est difficile d'en faire l'objet d'une évaluation formelle. C'est un rôle qui requiert un détachement des schémas d'action proches de l'enseignement transmissif, une disposition au travail sur la dimension métacognitive et, sur le plan relationnel, une attitude poussée vers la réflexion sur soi-même et sur les autres ainsi que des capacités d'écoute et de remise en discussion élevées. Ne sont-ce pas là les défis que tout enseignant se pose depuis l'entrée en jeu des approches communicatives dans la didactique des langues? En réalité, le tuteur, à la fois « pièce maîtresse » et « parent pauvre » des dispositifs de formation médiatisés (Delaunay, 2008), est souvent quelqu'un au début de sa carrière d'enseignant qui agit comme figure de liaison, de médiation et de rattachement entre étudiant, enseignant, plateforme et institution.

Le tutorat peut aussi prendre des formes différentes selon le modèle d'apprentissage sur lequel il repose. Ainsi, dans un dispositif centré sur un mode de transmission des savoirs s'inspirant des idées behavioristes, le tutorat prend la forme d'interventions directives orientées vers le contrôle strict et la régulation des apprentissages. Par contre, les modalités de tutorat mises en œuvre sont généralement plus souples et moins invasives lorsque le dispositif s'inscrit dans une perspective constructiviste. Chacune des appellations du tuteur (*coach*, guide, *adviser*, facilitateur, modérateur etc.) s'inspire des techniques d'étayage décrites par Bruner et correspond à une certaine conception du tutorat ou, du moins, à une inflexion de celui-ci en fonction du dispositif dans lequel il s'inscrit. (Depover, Quintin, 2011)

Nous nous interrogeons encore sur le niveau de connaissance en langue nécessaire pour interpréter au mieux ce rôle : un tuteur qui a appris lui-même la langue étrangère est-il mieux à même d'accompagner l'étudiant par rapport à un enseignant de langue maternelle ?

La première conception du "tuteur" réactif se rapprochait de celle d'assistant et semblait s'insérer plutôt dans les modèles *e-learning* de première et deuxième générations, centrés sur la mise à disposition de ressources variées et multimédias (*behaviouristic and communicative CALL*) tandis que la conception constructiviste du tuteur en tant que facilitateur du processus, formateur qui travaille avec l'enseignant sur la/les relations pédagogiques et sur les défis de l'acquisition d'une langue, semble plus appropriée pour l'*e-learning* de troisième génération (ce qu'on appellerait *integrative CALL*).

4- Entre défis, contraintes et espoirs dans la formation en langues des jeunes-adultes en modalité hybride

En tant qu'apprenante de langue étrangère dans une perspective *lifelong learning*, encore plus qu'en qualité de "chercheuse" dans le domaine, mon expérience m'enseigne que l'alternance et la combinaison de plusieurs moyens et façons d'entrer en contact et de pratiquer

la langue sont fonctionnelles, voire indispensables, pour une progression cohérente dans toutes les habiletés ainsi que pour l'amélioration du sentiment d'efficacité personnelle. C'est par l'interaction orale par exemple que je remarque des progrès dans le lexique et c'est en faisant des exercices de grammaire que j'élargis l'éventail de structures que je peux gérer à l'oral.

Cependant, une des limites les plus évidentes de la plupart des dispositifs en autoformation consiste dans l'impossibilité ou la difficulté à exercer les habiletés productives et interactives, écrites et orales. Face à cette évidence, l'interaction entre pairs aussi bien que les formes d'écritures et transcription collaboratives en ligne nous paraissent apporter une première voie de réponse. Je pense dans le premier cas au tandem linguistique, en présentiel ou en chat, et dans le deuxième à des sites web tels que *Dot.Sub* ou *TedShare* ou les étudiants peuvent télécharger, transcrire, traduire et partager des vidéos qui sont en même temps des matériels authentiques d'apprentissage.

Aucune méthodologie d'enseignement des langues vivantes n'est neutre en termes de styles d'apprentissage. Chaque méthodologie favorise certains types d'apprenants et en désavantage d'autres. (Gremmo, Riley, 1995).

S'il est donc vrai que les technologies pourraient faciliter des parcours d'étude individualisés, elles promeuvent aussi une certaine vision de l'apprentissage linguistique ; nous aimons penser – et nous nous sommes engagés dans cette direction - que le rapport dialectique qui se crée entre les trois lieux *salle de classe, laboratoire, plateforme* et les trois acteurs *enseignant, tuteur, étudiant* pourrait contribuer à cette diversification des méthodologies et des approches pour donner une réponse cohérente selon les préférences et les styles individuels de chacun. Nous aimons aussi concevoir les lieux pour l'apprentissage des langues en autonomie guidée comme des espaces multifonctionnels qui sont à la fois centre de ressources, centre pour l'apprentissage en autonomie et laboratoires linguistiques. Ces espaces, ainsi que l'environnement DALIA sur Moodle peuvent être conçus comme des lieux permettant d'échapper aux contraintes des syllabus préétablis en amont et rigidement liés à l'entraînement mécanique pour une certification ou une épreuve finale.

Ils pourraient donc être des lieux de diversification et d'élargissement au niveau des contenus et des méthodologies ; des lieux favorisant et valorisant l'éclectisme méthodologique pour aider à la mise en place d'une didactique différenciée qui réponde aux exigences de groupes spécifiques (groupe de remédiation, de soutien, de mise à jour...) ; des lieux enfin de promotion et sensibilisation de l'apprentissage des langues-cultures dans le cadre d'une formation et mise à jour continue où les allers et retours entre didactique en présentiel et à distance, modalités transmissives et communicatives, travail en groupe ou en autonomie, constituent un atout, une opportunité plutôt qu'une contrainte. L'augmentation de la demande de formation en langue étrangère est cohérente avec les priorités stratégiques européennes des dernières années. Même si la valeur de la didactique des langues a du mal à être reconnue en Italie en tant que discipline, elle reçoit l'attention des institutions européennes qui poussent les pays membres à présenter des projets innovants au niveau de la méthodologie didactique. Ainsi l'*Activité Clé Langues*, dans le cadre des priorités stratégiques européennes 2011 – 2013, encourage-t-elle l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère des citoyens pour favoriser la mobilité entre états membres, ainsi que « toute activité de sensibilisation, de promotion des langues, de création, d'adaptation, perfectionnement ou échange d'un ou plusieurs moyens et supports éducatifs pour l'enseignement des langues étrangères, méthodes et outils conçus pour évaluer et reconnaître les compétences linguistiques, programmes et méthodologies d'apprentissage des langues... » (Commission Européenne, Programme Education et Formation tout au long de la vie, 2007 - 2013).

BIBLIOGRAPHIE

BARBOT, Marie-José, *Les auto-apprentissages*, Paris, Clé International, 2000.

BARBOT, Marie-José, CATAMARRI, Giovanni, *Autonomie et Apprentissage, l'innovation en formation*, Paris, PUF Coll. Education et formation, 1999.

BANDURA, Albert, *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Trento, Ed. Erickson, 2000.

BERDAL-MASUY, Françoise, BRIET, Geneviève, PAIRON, Jacqueline, « Apprendre seul, à son rythme et encadré », *ELA Etudes de linguistique appliquée*. 134, Paris, Ed. Klincksieck, 2004, p. 173-190.

BOUCHARD, Paul, *Distance transactionnelle et autoformation*, Université Concordia (Montréal), Symposium cyberspace et Autoformation. Toulouse, 14-15 oct. 1998.

DEPOVER, Christian, QUINTIN, Jean-Jacques, « Tutorat et modèles de formation à distance » in DEPOVER Christian, DE LIEVRE, Bruno, PERAYA, Daniel, QUINTIN, Jean-Jacques, JAILLET, Alain (sous la dir. de), *Le tutorat en formation à distance*, Bruxelles, De Boeck, 2011.

DORNYEI, Zoltan, « Individual differences in second language acquisition », in *AILA Review*, Volume 19, Number 1, John Benjamins Publishing Company, 2006, p. 42-68(27).

EHRMAN, Madeline L., LEAVER, Betty Lou, OXFORD, Rebecca L., « A brief overview of individual differences in second language learning » in *System*, 31 (3), 2003, p. 313-330.

GREMMO, Marie-José, RILEY, Philip, « Autonomie et apprentissage autodirigé : l'histoire d'une idée », *Mélanges* n.° 23, CRAPEL, Univ. de Nancy 2, 1995.

GUELY, Eglantine, « Distance transactionnelle et centres de ressources en langues », *Distance et Savoir* 8, 3, 2010, p. 361-376.

LECOMTE, Jacques, « Les applications du sentiment d'efficacité personnelle », *Savoirs* 5 (Hors série), 2004, p. 59-90.

LINARD, Monique, « Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxe de l'autonomie », in ALBERO, B. (sous la dir. de), *Autoformation et enseignement supérieur*, Hermès / Lavoisier, 2003, p. 241-263.

MAMMARELLA, Nicola, CORNOLDI, Cesare, PAZZAGLIA, Francesca, *Psicologia dell'apprendimento multimediale : e-learning e nuove tecnologie*, Bologna, Il Mulino, 2005.

MOEGLIN, Pierre, (dir.), *L'industrialisation de la formation*, Paris, CNDP, 1998.

MOORE Michael Graham, « Theory of transactional distance », in D. KEEGAN, *Theoretical principles of distance education*, Routledge, New York, 1993, p. 22-38.

PERAYA Daniel, « Médiation et médiatisation: le campus virtuel. Vers les campus virtuels », *Hermès*, 25, 2004, p. 153-167.

QUINTIN, Jean-Jacques, « Accompagnement d'une formation asynchrone en groupe restreint : modalités d'intervention et modèles de tutorat », *Revue - STICEF*, Volume 15, 2008, <http://sticef.org>.

THIBAUT, François, « Préface », in G. J. DELAUNAY, E. FICHEZ (dir.), *L'Université et les TIC*, Ed. De Boeck, Bruxelles, 2008.

ZIMMERMAN, Barry J., *Self-regulated learning and academic achievement: theory, research and practice*, Dale H. Schunk Editors, Springer, 1989.

Références des projets et des environnements d'apprentissage cités dans l'article

DALIA "Didattica per l'Apprendimento delle Lingue in Autonomia": <http://dalia.cilta.unibo.it>

ALTAIR « Apprendimento Linguistico Tecnicamente Avanzato Integrato in Rete: <http://www.cilta.unibo.it/CILTA/Progettiricerca/ProgCollab/ALTAIR.htm>

AIR « Altair in Rete » : <http://www.cilta.unibo.it/CILTA/Progettiricerca/ProgCollab/AIR.htm>

Dot-Sub (<http://dotsub.com/>);

Ted Ideas worth spreading (<http://www.ted.com>)

undefined

1

Peraya considère que : « un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres. L'économie d'un dispositif – son fonctionnement – déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets. » (Peraya, 1999, p. 153)

2

Il s'agit surtout d'étudiants sortant de l'école secondaire, niveau Bac., avec un très bon profil plurilingue, reconnu parfois par une certification internationale et qui ont généralement une représentation positive de l'apprentissage langagier, mais aussi d'eux/elles mêmes en tant qu'apprenants.

3

Plusieurs facteurs entrent en jeu de façon déterminante comme l'affinité entre la langue maternelle et la langue étudiée, la connaissance d'autres langues étrangères, la motivation, l'âge, l'attitude, la méthodologie utilisée, les potentialités et capacités individuelles, les sentiments d'efficacité personnelle...

4

1 crédit correspond à 25 heures d'étude.

5

Decreto Ministeriale n. 509 del 3 Novembre 1999.

6

Le profil du *tuteur pour l'e-learning* s'ajoute à des profils déjà reconnus et certifiés par l'Association comme celui d'enseignant-formateur, de chef ou responsable de projet et de « progettista di formazione » qui aurait comme équivalent plus proche la figure de « ingénieur pédagogique », très reconnue et répandue en France mais presque absente en Italie.

7

Pour approfondir le sujet, lire les articles de Rachel Gasser et Orsola Brizio.

8

L'IGPDE est l'Institut de la gestion publique et du développement économique (IGPDE). Il s'agit d'un service à compétence nationale, rattaché au secrétariat général commun au Ministère de l'Économie, des Finances et du Commerce extérieur et à celui du ministère du Redressement productif (<http://www.comite-histoire.minefi.gouv.fr/sections/igpde/presentation>)