

Eglantine Guély Costa
ATILF/CNRS équipe CRAPEL, UMR 7118
Université de Lorraine, France
eglantine.guely@univ-lorraine.fr



Résumé : Le CRAPEL (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues) a conçu un environnement numérique d'apprentissage avec l'objectif de rassembler les éléments caractéristiques des centres de ressources en langues afin de compléter un dispositif de formation auto-dirigée de l'anglais. Nous présenterons cet environnement, et mettrons en relation les traces de l'apprentissage de six apprenants dans l'environnement conçu avec des extraits d'entretiens de conseils à l'apprentissage réalisés avec ceux-ci. Nous montrerons en quoi cet environnement relève d'une pédagogie de l'autonomie et chercherons à déterminer des leviers et des freins liés à son utilisation.

Mots-clés : environnement numérique d'apprentissage, centre de ressources, traces d'apprentissage, autonomie de l'apprenant

Digital learning environment : from design to uses

Abstract : The Crapel (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues) has designed a digital learning environment with the aim of bringing together typical elements of self-access language learning centres, in order to complete a self-directed learning system. We will present this environment, and compare the traces of activity of six learners thanks to excerpts from their coaching sessions. We will try to determine to what extent this environment is consistent with autonomous learning pedagogy and identify what might hinder or facilitate its use.

Keywords : digital learning environment, self-learning centres, learning traces, learner autonomy

Introduction

La notion d'ouverture modélisée par Jézégou (2004 ; 2005) permet d'articuler conception de dispositif et autonomie : les possibilités de choix offertes à l'apprenant dans la gestion des modalités de son apprentissage sont un des facteurs lui permettant de s'auto diriger. Cette modalisation renvoie à la théorie de la distance transactionnelle (Moore, 1993), qui tentait de déterminer un jeu de relations entre la structure d'un dispositif, plus ou moins ouvert ou fermé, la quantité et la qualité du dialogue entre formateur et apprenant, et l'autonomie

de ce dernier. Nous nous intéresserons à la conception d'un dispositif centré sur les acteurs, et sur sa capacité à soutenir l'autonomisation de l'apprenant. Nous tenterons de caractériser dans un premier temps en quoi un environnement créé par le CRAPEL pour un projet de centre de ressources numériques pour l'apprentissage de l'anglais relève d'une pédagogie de l'autonomie et cherche à systématiser des actes essentiels dans le domaine de l'auto-formation. Puis nous nous intéresserons aux traces issues de l'utilisation de cet environnement et aux indications qu'elles peuvent donner aux formateurs et aux chercheurs quant aux activités des apprenants et à la conduite de leurs apprentissages. L'ensemble de ces traces, arborescence, architecture et contenus de la plateforme, données accessibles aux formateurs pour le suivi des apprenants, données statistiques, et données langagières issues d'entretiens de conseil, permet-il d'appréhender la place de l'environnement numérique de formation dans un apprentissage en auto-direction ?

1. La plate-forme d'apprentissage : un environnement pour apprendre et accompagner

L'équipe du CRAPEL a conçu un environnement numérique de formation servant de support quasi exhaustif à l'organisation et à la réalisation d'apprentissages autodirigés de l'anglais. Son objectif de conception était de regrouper les différents supports pouvant être utilisés par l'apprenant dans un centre de ressources en langues, en focalisant sur le rôle de l'apprenant, car quel que soit le type de dispositif, « qu'un enseignant soit présent ou non pendant le déroulement d'un apprentissage, c'est avant tout le rôle de l'apprenant qui représente le facteur déterminant de l'autodirection de l'apprentissage » (Holec, 1979 : 33). Cet environnement est une matrice où des apprentissages singuliers peuvent se réaliser en sélectionnant les contenus et outils à la portée de l'apprenant et correspondant à ses objectifs. Son utilisation n'est pas prévue à distance (Pereiro, cet ouvrage), mais au sein d'un centre de formation. La formation proposée comprend ainsi l'accès au portail, des séances individuelles de pratique linguistique avec un locuteur natif, des ateliers de conversation optionnels, et un accompagnement individuel spécifique : des entretiens de conseil (Carette, cet ouvrage ; Carette et Castillo, 2004 ; Ciekanski 2005 ; Gremmo, 1995).

Favoriser l'autodirection de l'apprentissage, c'est permettre à l'apprenant de prendre en charge par lui-même les « opérations par lesquelles sont définies les modalités de l'apprentissage : objectifs, contenus, méthodes, lieu/temps et rythme et évaluation » (Holec, 1981 : 52). Nous verrons ainsi comment ont été traitées par les concepteurs de la plate-forme chacune de ces modalités de l'apprentissage.

1.1. Le portail ou l'interface apprenants

Objectifs et évaluation

Selon Holec (1981 : 53-54), les objectifs, « *terminaux et intermédiaires* », reposent sur les situations de communication visées par l'apprenant. Les objectifs ne sont pas nécessairement définis en amont de la formation, mais peuvent se

préciser et évoluer au fur et à mesure du parcours de l'apprenant. L'apprenant détermine également les « *seuils* » - entre laxisme et perfectionnisme -



Image 1 : Exemple d'écran de sélection de la situation visée

lui permettant d'évaluer ses apprentissages. Pour assister cet élément essentiel de la formation, le CRAPEL a développé un système original de soutien à la définition des objectifs des apprenants : une suite de choix proposés construit le projet d'apprentissage et en garde une trace numérique. Ainsi, en fin de premier entretien de conseil, conseiller et apprenant formalisent l'échange visant à déterminer le projet de formation, et saisissent les besoins et objectifs définis. Pour cela, ils sélectionnent d'abord un contexte général (études, travail, voyage, culture ou diplôme), puis une aptitude langagière (lire, écouter, parler, écrire), ensuite une situation de communication plus précise comme par exemple : en réunion, en cours, se loger, se déplacer, etc. (image 1). Enfin, des objectifs linguistiques ou pragmatiques sont proposés sous forme de listes à cocher (image 2) pour préciser les objectifs d'apprentissage.



Image 2 : Exemple d'écran de sélection des objectifs d'apprentissage

Le projet prend ainsi forme de façon tracée, et les critères employés, intégrés à la base de description des documents, permettent d'obtenir une présélection automatique de ressources correspondant à l'empilement des critères. La définition des objectifs dans l'environnement se clôt sur des champs libres pour compléter si besoin les objectifs cochés par des objectifs personnels, ou les préciser. Cette rubrique peut ensuite être modifiée au cours de la formation par l'apprenant lui-même ou par le binôme conseiller/apprenant. Elle sert également de socle à l'évaluation, les objectifs définis pouvant y être validés ou commentés par l'apprenant, le conseiller comme le locuteur natif. L'évaluation

est ainsi prévue mais totalement ouverte afin de permettre à l'apprenant de construire les critères, les modèles et les seuils à partir desquels évaluer son apprentissage et son acquisition linguistique. (Holec, 1979)

Contenus

Toujours selon Holec (1981), les contenus doivent répondre aux intérêts et aux motivations de l'apprenant et être suffisamment variés pour lui permettre d'exploiter ses supports privilégiés. Les ressources sélectionnées appartiennent à deux grandes catégories de matériels, des documents didactiques de type méthodes de langue et activités, et des documents authentiques. Dans la perspective de création de centre de ressources en langue, la conception d'un catalogue de ressources, de ses contenus à son accessibilité, est un point essentiel, car son utilisation par l'apprenant peut participer du développement de l'autonomie si elle comporte une « composante formatrice des procédures de recherche » (Cembalo, 1995 : 96). Pour cela, sa conception doit répondre à deux conditions : « facilitation de la recherche multicritères et interface transparente » (idem : 99). Le système de définition des objectifs exploite les catégories du catalogue en permettant de systématiser la procédure d'addition de critères de recherches (contexte, aptitude, situation de communication) pour obtenir une sélection de documents. La recherche libre qui la complète permet de combiner ces critères, qui tentent de répondre aux motivations des apprenants, avec celui de thème, susceptible de cibler leurs intérêts. Cet accès aux ressources est complété par un moteur de recherche par mot-clé qui ouvre encore les perspectives. Ce catalogue permet d'accéder directement à des documents didactiques et des documents authentiques systématiquement accompagnés de leur transcription, de conseils rédigés, et de différents outils (bloc-notes, micro, dictionnaires...). Les apprenants peuvent aussi accéder à Internet sur leur poste de travail ou intégrer des ressources propres à leur parcours de formation. L'absence de parcours imposé, pré-construit, de hiérarchisation des contenus, vise à offrir la possibilité à l'apprenant de construire au fur et à mesure son propre agencement.

Méthodes

Les méthodes renvoient à la variété des façons de faire, des techniques de l'apprenant au cours de son apprentissage. Elles sont de trois types : celles déjà connues par l'apprenant, celles découvertes par l'apprenant au cours de l'apprentissage, grâce à d'autres acteurs ou à des supports didactiques, et celles forgées par lui-même (Holec, 1981). Les méthodes doivent donc être variées pour répondre aux préférences de l'apprenant mais aussi pour enrichir son panel de façons de faire. Dans ce sens, la variété proposée entre des documents didactiques de type activités ou CD-rom, aux orientations pédagogiques différentes selon les auteurs et les éditeurs, et des documents authentiques permet de proposer un continuum du « faire apprendre » au « laisser apprendre » (Puren, 2004 : 244) susceptible de faire évoluer l'apprenant dans ses façons de faire. La présence dans la plate-forme de différents types d'aides, linguistiques (dictionnaires, encyclopédies, corpus) ou méthodologiques (conseils rédigés) peut aussi permettre à l'apprenant de découvrir de nouvelles manières de travailler et de mieux sélectionner ses propres méthodes.

Lieu et temps

La question de l'espace au sein d'une formation outillée renvoie à des éléments concrets en terme d'horaires ou de lieux physiques, mais aussi à une dimension plus complexe du processus de formation : celle de l'espace conceptuel dans lequel l'apprenant évolue entre les différentes étapes de son parcours et les éléments sur lesquels il s'appuie pour effectuer les choix et actions qui se présentent à lui. Dans cette dimension conceptuelle, la plate-forme pédagogique est un construit complexe qui sert de cadre pour l'action (Linard, 2001), et elle outille les formateurs pour se représenter les parcours des apprenants qu'ils accompagnent.

1.2. L'administration ou interface formateurs et les données concernant les apprenants

En parallèle à la conception du portail, c'est-à-dire de l'interface apprenant, une interface d'administration a été développée. Celle-ci sert à décrire les matériels du catalogue, à agir sur les critères de recherche, les contenus, à modérer les forums, à publier des informations sur la vie du centre, et à suivre le parcours des apprenants, de manière quantitative (temps de travail, nombre de documents, de rendez-vous, d'ateliers, durée des connexions) mais aussi qualitative (descriptions des documents utilisés, des ateliers, comptes-rendus des rendez-vous individuels, etc.). Une page de données (image 3), consigne pour chaque apprenant un ensemble de traces construites par son parcours.

Photo

HISTORIQUE
 Tout(17) [CD-Rom\(2\)](#) [Activités\(7\)](#) [Videos\(5\)](#) [Audios\(0\)](#) [Textes\(3\)](#)

Apprenant AD

Nombre de connections : 46

Durée : 18:25:12

Historique (17)

Pocket (1)

Besoins (2)

Objectifs (3)

Evaluations

Ateliers (0)

Rendez-vous (7)

Total durée RV : 03:30:00

Enregistrement (1)

Connections

Log

How to be a powerful presenter
 Exercices basés sur un article provenant d'une publication récente sur les affaires, qui donnent les...
 Dernière consultation : 17/2/2010
 Durée consultation : 00:00:17

Language and communication - Reading
 Deux exercices de compréhension écrite sur les langues et la communication : le premier porte sur un...
 Dernière consultation : 18/2/2010
 Durée consultation : 00:20:52

Health & fitness - Listening
 Exercices de compréhension orale à partir de deux conversations : l'une porte sur les moyens de rest...
 Dernière consultation : 18/2/2010
 Durée consultation : 00:34:06

Why are you reading?
 Activité de compréhension écrite sur différentes techniques de lecture. Travail avec le dictionnaire...
 Dernière consultation : 8/2/2010
 Durée consultation : 00:18:49

Lettre de félicitations / congratulation letter
 Lettre de félicitations pour l'attribution d'une bourse par une prestigieuse organisation.
 Dernière consultation : 5/2/2010
 Durée consultation : 00:00:47

e-mail : communiqué pour une conférence
 E-mail faisant suite à l'envoi d'un communiqué pour une conférence.
 Dernière consultation : 3/2/2010
 Durée consultation : 00:00:41

Road to IELTS
 Road to IELTS fournit une préparation à tous les aspects des quatre modules de l'examen de IELTS. ...
 Dernière consultation : 18/2/2010

e-mail : démarche professionnelle
 E-mail expliquant la démarche à suivre suite à une sollicitation professionnelle (réponse automatique...
 Dernière consultation : 3/2/2010

Image 3 : Exemple de page de suivi d'un apprenant - Historique

2. Traces d'apprentissage et dispositif de formation

L'équipe de recherche associée au projet a réalisé un test du dispositif de formation dans son ensemble, et sélectionné six apprenants représentatifs du public attendu dans le dispositif final : des hommes et des femmes, aux âges et catégories socio-professionnelles diverses, étudiants, salariés, cadres, retraités (Chateau, cet ouvrage). Nous avons tout d'abord cherché, grâce aux traces recueillies dans les pages de suivi, à reconstituer le temps de travail des six apprenants du test, toutes activités confondues : travail sur le portail, entretiens de conseil et rendez-vous avec locuteur natif (image 4).

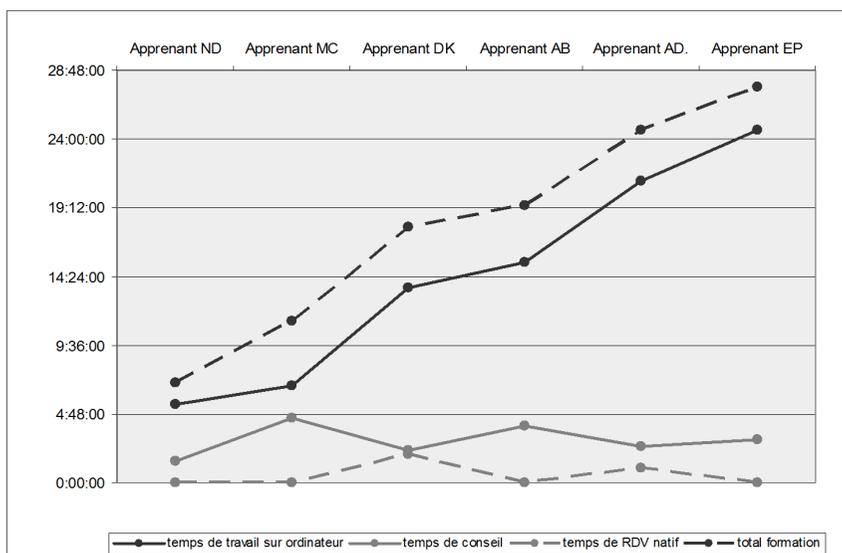
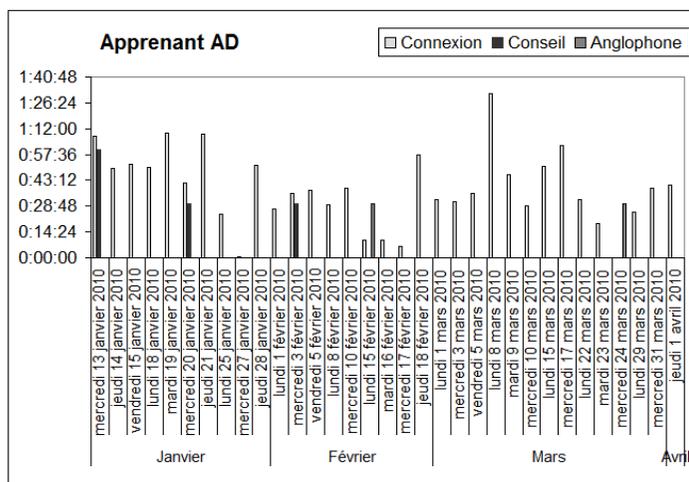
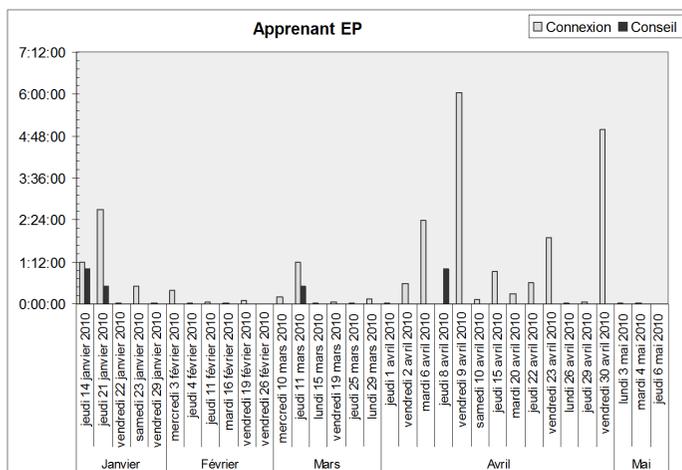


Image 4 : Reconstitution du temps de formation des apprenants

Les apprenants ont utilisé le système de formation entre 7h et 27h. On observe une certaine disparité dans les temps de fréquentation des différents éléments, les apprenants ayant eu entre 1h30 et 4h30 de rendez-vous avec un conseiller, et seuls deux d'entre eux ayant utilisé les rendez-vous avec locuteurs natifs (DK et AD). Les données de chacun montrent également que leurs durées de sessions de travail sur le portail varient fortement, de séances de quelques minutes pour MC ou AB, à des séances allant au-delà de cinq heures pour EP. On remarque chez certains apprenants une relative régularité dans les activités, DK, AB et AD ayant travaillé à raison d'une à deux fois par semaine, lors de sessions de quarante minutes à une heure quarante de moyenne, sur toute la durée de la formation, quand EP montre une grande irrégularité.



Images 5 et 6 : Représentations des formations, exemples de EP et AD

L'apprenant AD a travaillé plus de vingt heures sur la plate-forme, à une fréquence régulière de deux fois par semaine sur la durée de la formation, durant une quarantaine de minutes par séance. On remarque qu'il a plutôt utilisé les rendez-vous de conseil en début de formation, puis a eu deux rendez-vous avec un locuteur natif, ce qui apparaît représentatif des attentes de conception : nombreuses séances de travail sur la plate-forme, rythme personnel régulier, utilisation des rendez-vous avec conseiller et locuteur natif. Nous chercherons à présent à observer la mise en œuvre de l'autonomie des apprenants, puis à qualifier certaines interactions entre apprenant, conseiller et plate-forme d'apprentissage grâce à des extraits d'entretiens de conseil.

3. Discussion

3.1. Objectifs et évaluation

D'après les données des pages de suivi des apprenants, ceux-ci ont défini des objectifs variés, allant de la compréhension orale au cours de voyages à l'étranger, à la préparation d'examens, en passant par la compréhension orale en cours, ou la compréhension de consignes au travail, et ont défini entre deux et quatre objectifs au cours de leur formation. Les possibilités de réalisation d'objectifs différenciés semblent donc confirmées par ce test. En revanche, seul un apprenant a utilisé le système avec son conseiller pour définir les modalités de son évaluation, les autres ayant en revanche évoqué la question de leurs progrès au cours des entretiens de conseil. On remarque par exemple dans le second entretien de AD un problème relatif à l'évaluation dans ce système. AD cherche à exprimer au conseiller ses difficultés avec un CD-rom d'apprentissage, dont la méthodologie relève de l'hétérodirection :

« C: et vous comment vous vous sentez

A: euh en fait ça ça je le f- puisque là je je j'écoute encore j'ai besoin d'écouter plusieurs fois pour euh avoir une idée globale plus ou moins juste là euh ça m'aide euh et mais euh par exemple quand je fais des exercices après je clique sur progress ah euh je progresse pas < il me disent

C: vous progressez pas >

A: ils me donnent toujours un pourcentage euh

C: ouais < ah

A: ouais un peu bof >>

A la suite de cette interaction, le conseiller essaie d'indiquer à l'apprenant d'autres critères d'évaluation de ses performances et de ses progrès : nombre d'écoutes, compréhension d'éléments de détails volontairement recherchés, etc. L'apprenant acquiesce, mais la complexité ici entre une auto-évaluation souhaitée par les concepteurs du dispositif et le conseiller et la réalité d'une hétéroévaluation présente dans certains supports est en contradiction avec les compétences à acquérir par l'apprenant pour juger lui-même de ses progrès.

3.2. Méthodes et contenus

En termes de contenus, les apprenants ont eu recours à des documents différents, et on exploité entre neuf et cinquante documents chacun. Ils ont globalement eu plus recours à des documents didactiques, mais ont tous utilisé également des documents authentiques. AD a par exemple utilisé des activités extraites de CD-rom, proches d'une méthodologie de l'hétérodirection, plus de 75% du temps de sa formation. Il a travaillé sur un texte authentique sans activité pendant une quarantaine de minutes, et exploité trois vidéos authentiques non didactisées, en y passant entre vingt et quarante minutes. On remarque dans les entretiens que le conseiller cherche à l'orienter vers des vidéos, à l'issue par exemple d'un moment où AD lui explique ses difficultés avec des exercices de CD-rom. AB et DK ont également recouru à plus de 70% à des documents didactiques, malgré des objectifs différents les uns des autres.

La liberté offerte aux apprenants en matière de choix des contenus peut ainsi apparaître comme un frein dans la perspective de développer l'autonomie d'apprentissage : les apprenants semblent recourir de manière prioritaire aux méthodes et techniques qu'ils connaissent déjà (faire des exercices), et le développement de stratégies leur permettant d'exploiter des contenus non didactisés doit peut-être être mieux systématisé pour les aider à développer de nouvelles façons de faire.

3.3. Lieux et temps

Holec (1981) associe la question du rythme à celle de l'agencement des contenus et à la construction du parcours de formation. Les données concernant AD montrent qu'il a accédé à cinq activités issues de CD-rom d'après leur description dans la base de données, entrant ainsi directement dans une unité selon des critères d'objectif, de situation ou de thème et se dégageant de la progression préétablie du matériel. Mais pour plus de la moitié de son temps de travail sur CD-rom, AD a accédé au contenu par le menu principal du programme, préférant ainsi suivre la progression et l'agencement préétablis. Si AD a ainsi pu gérer la durée et la fréquence de ses séances de travail et choisir ses objectifs, il semble qu'en termes d'évaluation, de choix des supports et de construction du parcours de formation, la gestion des modalités de l'apprentissage soit plus complexe. Les matériels didactiques ne permettent pas, comme les documents authentiques, de construire soi-même l'agencement de ses activités d'apprentissage. La question de la représentation de l'efficacité des activités pour l'apprenant est ici centrale : la construction de méthodes et techniques permettant de mettre en œuvre ses propres activités - et donc de poursuivre réellement ses propres objectifs - peut paraître peu rentable face au recours aux matériels pédagogiques préconstruits.

Le lieu nous semble renvoyer aussi à l'espace symbolique de formation que représente la plate-forme de formation. On remarque ainsi une forte présence de marqueurs spatiaux, de déictiques, aux moments d'utilisation de la plate-forme pendant les entretiens de conseils. Ceux-ci servent à marquer les tentatives de démonstration de l'utilisation de la plate-forme dans le discours du conseiller et à signifier l'orientation dans l'espace de l'écran. La navigation est associée de façon métaphorique à un déplacement physique, ce qui apparaît à travers l'emploi fréquent de verbes de mouvement et d'action pour la décrire, tels que aller, venir, revenir, mettre, être dans, descendre, etc. Le langage devant l'écran montre aussi un mouvement dans la construction du projet d'apprentissage qui nous semble susceptible d'ouvrir de nouvelles perspectives de recherches : aller dans ses objectifs, se promener dans les ressources, être dans des listes de documents appropriés en fonction de leur genre, nous apparaissent comme des exemples d'une manière renouvelée de construire le projet, à la fois par les actions de navigation effectuées et leur verbalisation.

Conclusion

L'environnement numérique apparaît ainsi comme un espace complexe qui représente physiquement différentes étapes et points essentiels du parcours de formation en auto-direction. En obligeant à effectuer des choix, à parcourir des listes de ressources, d'objectifs ou de critères, en compilant les informations et les traces créées par la navigation et l'apprentissage, il donne une forme matérielle au projet de formation. L'échange avec le conseiller face à l'outil permet de renforcer certains des concepts utilisés dans la plate-forme, de réitérer des opérations, de montrer, mais aussi de construire une distanciation par rapport à la formation. Et c'est en cela que ce dispositif dans son ensemble se veut autonomisant, non pas en tant que plate-forme d'apprentissage utilisée de manière solitaire par l'apprenant, mais en tant que support d'une formation auto-dirigée avec soutien, où les modalités de l'apprentissage peuvent faire l'objet de discussion et de négociation.

Depuis ce test, nous avons conçu des améliorations de la présentation des documents de travail, notamment en intégrant systématiquement des conseils correspondant aux différents types de supports, dans l'espoir de mieux aider les apprenants à gérer par eux-mêmes les modalités complexes que sont les contenus, l'évaluation et la construction du parcours.

Bibliographie

- Carette E. et Castillo D., 2004. « Devenir conseiller : quels changements pour l'enseignants ? ». *Mélanges CRAPEL* n° 27. 71-97.
- Ciekanski M., 2005. *L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère : contribution à l'analyse des pratiques professionnelles : Etude des dimensions langagières et formatives des pratiques dites « de conseil » dans des systèmes d'apprentissage autodirigé en langue étrangère*. Thèse de doctorat, Nancy : Université Nancy 2.
- Cembalo S. - M., 1995. « Le catalogage, l'indexation et les fichiers dans les centres de ressources en langues ». *Mélanges CRAPEL* 22. 95-104.
- Gremmo M. - J., 1995. « Conseiller n'est pas enseigner : Le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil ». *Mélanges CRAPEL* 22. 33-61.
- Holec H., 1979. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Conseil de la coopération culturelle. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Holec H., 1981. « A propos de l'autonomie, quelques éléments de réflexions ». *Etudes de linguistique appliquée* 41. 7-23.
- Jézégou A., 2004. *Formation ouverte et stratégies d'autodirection*. Thèse de doctorat, Université de Paris-Nanterre.
- Jézégou A., 2005. « Evaluation de l'ouverture d'un dispositif de formation : protocole et bases de calcul ». *Formations ouvertes : libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. L'harmattan : Paris. 119-135.

Linard M., 2001. « Concevoir des environnements pour apprendre : l'activité humaine, cadre organisateur de l'interactivité technique ». *Sciences et techniques éducatives* 8, n° 3-4. 211-238.

Moore M., 1993. « Theory of transactional distance ». *Theoretical principles of distance education*. Routledge. 22-38.

Puren C., 2004. « Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d'enseignement/apprentissage en environnement numérique ? ». *Etudes de linguistique appliquée* 2, n° 134. 235-249.