



HAL
open science

Apprentissages formels et informels, autonomie et guidage

François Mangenot

► **To cite this version:**

François Mangenot. Apprentissages formels et informels, autonomie et guidage. EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne, Jun 2011, Grenoble, France. hal-02010467

HAL Id: hal-02010467

<https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-02010467>

Submitted on 7 Feb 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

APPRENTISSAGES FORMELS ET INFORMELS, AUTONOMIE ET GUIDAGE

Mangenot François

Lidilem, université Stendhal-Grenoble 3

Résumé : Cette intervention relativise l'enthousiasme suscité par les apprentissages en langues s'appuyant sur le web social et fait ressortir un certain nombre de continuités trop souvent oubliées. Elle évoque certaines situations d'informalité guidée, comme quand des enseignants de FLE demandent à leurs étudiants de participer à des forums du journal *Le Monde*, ainsi que l'exploitation du web 2.0 dans des contextes formels. Elle se termine par un tableau brossant le paysage des possibilités d'exploitation du web social selon que la situation d'apprentissage est informelle, non formelle ou formelle.

Mots-clés : web 2.0, apprentissages informels, apprentissages non formels, exploitation d'Internet en classe de langue

Le symposium « WEB SOCIAL ET COMMUNAUTES AUTOUR DES LANGUES ETRANGERES : LA PART DE L'INFORMEL ET DU FORMEL », coordonné par Katerina Zourou et dont cette communication faisait partie, a été financé avec le soutien de la Commission européenne.

Cette publication n'engage que son auteur et la Commission n'est pas responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qui y sont contenues.

Le but de cette communication, préparée comme intervention initiale d'un symposium sur les langues et le web 2.0 (voir page précédente) et comportant donc des traces d'oralité, est de questionner certaines apparentes évidences en ce qui concerne les apprentissages en langues s'appuyant sur le web social et, au passage, de faire ressortir un certain nombre de continuités souvent oubliées par les « techno enthousiastes ». Je partirai du postulat que le web 2.0 n'est pas une révolution mais une évolution, surtout technologique : comme le rappelle l'inventeur du Web (que l'on appelle maintenant 1.0), Berners-Lee, les échanges entre les internautes étaient déjà à la base de l'invention de la Toile. On ne peut que souscrire à la vision de l'évolution technologique que propose une chercheuse en technologies éducatives, Dohn (2009) :

The point here as regards Web 2.0 is that Web 2.0 practices have not arisen suddenly, because the technology was there (as the technological viewpoint might seem to imply), nor was the technology designed in total abstraction from what people did already. No matter how innovative design visions are, they are rooted in, and relate to, existing practices and their shortcomings, seeking to widen, transcend, or transform these practices.

Le propos sera structuré selon trois catégories, les apprentissages **informels**, **non formels** et **formels**, d'après les définitions de la Communauté européenne (qui, il convient de le préciser, ne portent pas spécifiquement sur les langues)¹ :

La reconnaissance de toutes les formes d'apprentissage constitue donc une priorité de l'action de l'UE dans le domaine de l'éducation et de la formation. [...]

- *L'apprentissage formel est généralement dispensé par des établissements d'enseignement ou de formation, avec des objectifs d'apprentissage structurés, une durée d'apprentissage et un soutien fourni. Il est intentionnel de la part de l'apprenant et entraîne une certification.*
- *L'apprentissage non formel ne relève pas d'un établissement d'enseignement ou de formation et ne mène généralement à aucune certification. Il est toutefois intentionnel de la part de l'apprenant et présente des délais, un soutien et des objectifs structurés.*
- *L'apprentissage informel résulte d'activités quotidiennes liées au travail, à la vie de famille ou aux loisirs. Non structuré, il n'entraîne généralement pas de certification. Dans la plupart des cas, il n'est pas intentionnel de la part de l'apprenant.*

Les langues présentent la particularité qu'elles peuvent être apprises (ou plutôt *acquises*, si on veut être précis) de manière informelle, par immersion, le cas le plus fréquent étant l'installation – ou un séjour suffisamment long - dans un pays dont on ne connaît pas la langue. Rappelons que la recherche sur l'acquisition des langues utilise dans ce cas le terme *acquisition*, tandis que le terme *apprentissage* est réservé aux situations plus formelles ; la frontière est parfois ténue et il vaut sans doute mieux considérer ce couple comme un continuum et utiliser en cas de doute l'hyperonyme, *appropriation*, proposé par certains psycholinguistes.

1. Apprentissages informels

D'une manière générale, nous sommes probablement influencés par une double fascination, la première, utopique, pour un monde où les gens pourraient apprendre de manière autonome, tout au long de la vie, sans dépendre d'une institution (voir *Une société sans école*, Illich, 1971), la seconde, technologique, sur les mutations de la communication du fait du web social qui, elle, est une réalité mais dont on ne peut pas encore dire si elle portera des fruits en termes d'apprentissages... Rappelons que seule une toute petite minorité est capable d'apprendre hors institution... même si cette minorité a tendance à nous fasciner car elle correspond à l'utopie illichienne.

¹ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc52_fr.htm

Logiquement, donc, l'acquisition informelle d'une langue étrangère apparaît comme particulièrement valorisée : elle est souvent efficace et sans trop de douleur ; par ailleurs, c'est ainsi que chacun s'est approprié sa langue maternelle (du moins à l'oral). Du coup, toute une série de dispositifs d'apprentissage des langues cherchent à se rapprocher, ne serait-ce que dans leurs campagnes promotionnelles, de cette manière d'apprendre naturelle. « Apprendre par immersion », « apprendre naturellement », « apprendre avec des locuteurs natifs » sont autant de slogans très répandus. Le site *Babbel*, par exemple, propose « La nouvelle manière d'apprendre les langues - intuitif (*sic*) et sans effort ». On peut aller jusqu'à dire que la perspective actionnelle du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) relève plus ou moins de cet esprit, puisqu'il est préconisé d'agir en langue dans des situations réelles, dans l'idéal en tout cas.

Le web social emboîte maintenant le pas à cette vision un peu naïve – en tout cas quand elle concerne des gens n'ayant pas déjà un bon niveau de base : il est immersif, en ce qui concerne les mondes virtuels, on y rencontre facilement des locuteurs natifs, il est toujours disponible, c'est donc un peu comme si on était dans le pays dont on apprend la langue. Je considère cette vision comme naïve car le temps d'exposition à la langue – et la qualité même de cette immersion (odeurs, bruits, corps) – n'équivaudra jamais l'expérience vécue dans un pays étranger. Bien sûr, des exceptions existent, comme certains passionnés de jeux en ligne qui arrivent à faire des progrès remarquables même dans des langues réputées difficiles² ; mais justement, si cela marche dans ce cas, c'est sans doute que le temps passé sur ces jeux est très important, alors que le temps est généralement le problème numéro un pour l'apprentissage d'une langue. En dehors de ces cas particuliers, l'acquisition d'une langue de manière informelle, en dehors du cas du séjour dans le pays, reste certainement réservée à une toute petite minorité de personnes possédant des stratégies d'apprentissage efficaces.

A partir d'un niveau avancé (B2 acquis, C1 ?) par contre, il devient possible de pratiquer les langues sur le web social (voir Socket, Actes du colloque), comme il était déjà possible avec le web 1.0 de visionner nombre de documents multimodaux et interactifs et de participer à des forums ou à des blogs. On ne peut qu'être d'accord avec Thorne & Reinhardt (2008) quand ils écrivent que savoir communiquer dans le cyberspace est une des compétences auxquelles il faut préparer les apprenants de langues. Mais ces auteurs parlent des apprenants avancés et reconnaissent que même pour ceux là, il faut des « bridging activities » (*cf. infra*).

2. Apprentissages non formels

On considèrera ici que les auto-apprentissages, tels que définis par Barbot (2000), font partie des apprentissages non formels en langues. Sur Internet, il s'agit essentiellement des nombreux sites d'apprentissage mutuel des langues, comme nous les avons appelés dans la brochure *Apprentissage des langues : ressources et réseaux* (van Dixhoorn et al., 2010).

La voie avait été tracée depuis bien longtemps par *Tandem* et *e-Tandem* et la plupart des conseils donnés dans divers ouvrages et brochures (par ex. Helmling, 2002) restent d'actualité pour le web 2.0, même si les sites d'apprentissage mutuel reprennent malheureusement assez peu ces conseils. C'est ce type de site qu'étudient Potolia, Loiseau & Zourou (voir Actes du colloque), de même que Chotel & Mangenot (*idem*). Sans prétendre se substituer aux analyses plus approfondies menées par ces auteurs, on peut déjà remarquer qu'ils ne nomment pas ces sites de la même manière. Chotel & Mangenot parlent de « sites d'apprentissage et de réseautage en langues », dans le souci d'être plus précis quant à ce que proposent ces sites, à

² Cas rapporté par une enseignante de japonais au département Lansad de l'université Grenoble 3.

la fois des contenus et des outils de mise en relation³. Potolia, Loiseau et Zourou utilisent pour leur part le terme de « communauté web 2.0 d'apprenants en langues », comme s'autodésignent d'ailleurs certains de ces sites (« busuu.com est une communauté virtuelle pour apprendre les langues ») ; l'emploi du terme « communauté » préjuge de manière probablement un peu optimiste d'un lien social fort et d'une certaine interdépendance s'établissant entre les membres de ces sites : les conclusions de Chotel & Mangenot ne vont pas vraiment dans ce sens. Si communauté il y avait, il s'agirait en tout cas plutôt d'une communauté d'intérêt que d'une communauté d'apprentissage, si l'on se fonde sur les définitions de Henri & Pudelko (2003). Ou bien ce terme est-il à interpréter de manière moins stricte, plus proche du sens qu'il a chez les Américains, pour qui le voisinage est une communauté ?

La grande contradiction de la plupart de ces sites, c'est qu'ils combinent une part d'apprentissage extrêmement formel, à la limite du béhaviourisme (limite d'ailleurs allègrement franchie dans certains cas), avec une part informelle d'échanges entre pairs. Pourtant toute une didactique des auto-apprentissages avait été élaborée par Holec, Barbot, Albero, Bucher-Poteaux, Ciekanski⁴, etc. et a débouché sur la création de Centres de Ressources Langues où existent à la fois un accompagnement humain (le conseil en langue) et toute une réflexion sur l'organisation des ressources permettant d'autonomiser petit à petit les apprenants. Après examen de nombreux sites d'apprentissage et de réseautage en langues, on peut réellement se demander pourquoi aucun d'entre eux (à ma connaissance) n'a tenté de créer un centre virtuel de ressources en langues reprenant les principes des CRL ; un des problèmes est sans doute celui de la rémunération de conseillers formés à ce type d'apprentissage non formel.

3. Web social et apprentissages formels

Il existe plusieurs approches pédagogiques consistant à tenter de tirer parti du web social à l'intérieur d'apprentissages formels. On en relèvera ici trois, sans aucune prétention à l'exhaustivité : l'utilisation des mondes virtuels, la « didactique interactionnelle » prônée par Ollivier & Puren (2011), les « bridging activities » de Thorne & Reinhardt (2008).

3.1. Mondes virtuels

Il commence à y avoir une bonne base d'articles ou de mémoires portant sur l'exploitation de mondes virtuels dans l'apprentissage des langues⁵. En gros, et si on laisse de côté le cas de l'internaute allant pratiquer, de manière autodidacte, une ou des langues sur *Second Life*, on distingue deux types d'exploitation, comme nous l'avons évoqué dans van Dixhoorn et al. (2011 : 16) : « *Est-on dans un environnement fermé, où l'on ne rencontre que des enseignants et apprenants de langues, ou bien dans un environnement ouvert où l'on peut rencontrer des locuteurs natifs dans des lieux qui reproduisent parfois une ville d'un des pays dont on apprend la langue ?* ». Seule la seconde option, apparemment rare car plus difficilement contrôlable, amène à profiter réellement du web social. La première option rappelle, dans le meilleur des cas, les simulations globales ou les jeux de rôles⁶ que l'on peut fort bien pratiquer en classe.

³ Il existe des sites qui se contentent de mettre les personnes en relation, par exemple *Sharedtalk* <http://www.sharedtalk.com>

⁴ Voir la bibliographie de Chotel & Mangenot (Actes du colloque).

⁵ Voir notamment Tang et Bayle & Foucher (Actes du colloque).

⁶ Comme c'est le cas de *Babel Language School*, évoquée dans van Dixhoorn & al. (2010).

3.2. L'approche interactionnelle

Mettre en œuvre une « *approche interactionnelle* », selon Ollivier & Puren (2011 : 66), « *c'est proposer des tâches qui ont un enjeu réel et dans lesquelles les aspects non langagiers retrouvent la place qu'ils ont dans la réalité. [...] C'est permettre à l'apprenant d'utiliser dans une situation réelle lui demandant d'interagir avec des individus réels, des compétences qu'il a développées dans des tâches d'entraînement et de répétition.* ». Un des exemples fournis par Ollivier est la réalisation par ses étudiants de l'université de Salzburg de pages en français sur des villes autrichiennes pour *Wikipédia*. On est là typiquement dans une pédagogie du projet qui rappelle Freinet et telle que l'on pouvait déjà l'envisager avec le Web 1.0 : « *La caractéristique la plus intéressante du projet est sa capacité à faire sortir des murs de l'institution, à mettre bien sûr en relation les apprenants entre eux (ce que la tâche fait également), mais en outre à amener à communiquer avec l'extérieur en vue de la réalisation d'un but bien précis.* » (Mangenot, 1998). La nouveauté avec le Web 2.0, c'est que l'on peut « rencontrer » des interlocuteurs ou trouver un public sans que cela soit organisé à l'avance, et ce dans des contextes variés (forums, blogs, mondes virtuels, réseaux sociaux, etc.).

A partir de là, l'argument d'Ollivier et Puren est simple, proche du syllogisme : le CECRL nous dit qu'il faut que les tâches correspondent à des actions dans la vie réelle et non pas à du « faire comme si » en classe, le Web 2.0 permet d'interagir « avec des individus réels »⁷, donc utilisons le Web 2.0 pour mettre en œuvre une approche interactionnelle. Les auteurs envisagent quatre types d'utilisation du Web 2.0 : publier en ligne, discuter en ligne, participer à un réseau social, jouer. Encore une fois, on ne peut que relever le fait qu'un *Dossier de l'ingénierie éducative* (n°24) consacré à l'intégration pédagogique d'Internet considérait déjà le réseau dans sa double dimension verticale d'information et horizontale de communication, le numéro étant structuré selon trois types de pratiques : rechercher, échanger, publier.

En fait, Web 2.0 ou pas, la principale limite à ces pratiques d'échanges en ligne est d'une part le côté chronophage des projets dans lesquels elles s'insèrent le plus souvent, d'autre part la nécessaire prise de risque liée à ces pratiques dans la mesure où des interactions authentiques ne sont jamais – par définition - complètement prévisibles et/ou planifiables : comme l'écrit Dohn (*op. cit.*) « *Ce qui bloque, ce n'est pas la technologie, c'est la pédagogie.* ». Un autre type de risque, souligné par Michel Bézard (1998 : 19), est la publication dans le vide : « *il est difficile de passer sous silence la part de simulation que recèle une publication sur Internet dans une école ou de laisser croire aux élèves que chaque page Web jetée au vent retombera fatalement sous les yeux d'un lecteur disponible.* ».

Avec le projet européen *Babelweb*⁸ (coordonné par C. Ollivier) et son concept de « didactique invisible », on assiste à une tentative intéressante de « sécuriser » la publication en ligne (et de lui assurer un public) et les commentaires afférents, dans la mesure où une modération *a priori* a systématiquement lieu, mais l'examen du site n'emporte pas vraiment la conviction quant à la mise en place d'une communication non scolaire.

Un point sur lequel on ne peut qu'être en accord avec Ollivier et Puren est celui de l'évaluation des apprenants engagés dans ces pratiques : « *En laissant l'évaluation se faire au sein de l'interaction en ligne, on en garantit l'authenticité et surtout on évite que l'authenticité des actions et interactions soit parasitée par la relation enseignant-évaluateur / apprenant-évalué.* » (Ollivier & Puren, 2011 : 73). Il est intéressant de rapprocher ces conseils de propos tenus par Célestin Freinet (1957) : « *Si la rédaction n'a d'autre aboutissement dans vos classes que les corrections et la note que vous lui décernez, si vous êtes persuadés que*

⁷ Cette expression, utilisée par Ollivier & Puren, me semble assez malheureuse en qu'elle laisse à penser que les pairs ne seraient pas des interlocuteurs légitimes...

⁸ Site du projet Babelweb : <http://www.babel-web.eu/>

l'enfant ne peut ni penser ni créer par lui-même et qu'il ne peut se nourrir que de vos richesses, vous obtiendrez de lui des "devoirs", mais jamais des œuvres susceptibles de témoigner en faveur d'une personnalité. ». [cité dans CNDP, 2008].

3.3. Bridging activities

C'est toute une démarche progressive vers l'appropriation du Web 2.0, réservée aux apprenants avancés, que Thorne & Reinhardt (2008) proposent dans un article (disponible en ligne) dont nous nous contenterons de citer un passage :

The bridging activities model would include a 3-phase cycle of activities centered on observation and collection, guided exploration and analysis, and creation and participation. Observation activities ask students to develop awareness of their own internet use habits and to collect texts of interest. Guided exploration and analysis activities lead students to notice and critically examine the linguistic and social features of the observed and collected texts. In creation and participation activities, students join internet communities and participate in text creation, which leads to new observations and analyses.

On peut estimer que la démarche de Hannah & de Nooy (2003), qui incitaient leurs apprenants avancés de FLE à participer aux forums de discussion politique du journal *Le Monde*, relève de la même logique. Les activités passerelles peuvent par ailleurs avoir un intérêt pour le chercheur : à défaut de pouvoir recueillir directement des traces de ce qui se passe lors de contacts informels sur le web 2.0, il est possible de se servir de ce qu'en rapportent les apprenants (voir Socket, Actes du colloque)..

4. Conclusion et tableau récapitulatif

En conclusion, on rappellera que les pédagogues actifs savaient déjà utiliser le web 1.0 (ou avant, l'imprimerie) pour la pédagogie de projet. Les autres risquent, pour certains, d'être effrayés par l'ouverture du web 2.0... Mais on peut espérer que les plus jeunes enseignants, utilisateurs assidus des réseaux sociaux, trouveront naturel d'inciter leurs élèves à les pratiquer non seulement dans leur langue maternelle mais également en langue étrangère. Des activités propédeutiques et un accompagnement sont dans tous les cas vivement conseillés, en vue d'une autonomisation progressive. Le tableau ci-après tente de synthétiser le propos :

Apprentissage	Dispositif	Remarques
Formel	Communication dans la classe (tâches)	Peut être tout à fait authentique (cas du jeu, du théâtre)
	Classe dans les mondes virtuels	Aspect ludique, avatar, mais richesse verbale inférieure à ce qu'on connaissait dans les mondes virtuels textuels (MOO)
	Tâches de communication sur le Web (Ollivier & Puren)	Discuter, publier, jouer (en cercle fermé ?)
	« Bridging activities » (Thorne & Reinhardt)	Initiation au web social, en trois étapes, exploration et analyse guidées.
Non formel	Tandem, e-Tandem	Peut être plus ou moins guidé, plus ou moins intégré à l'apprentissage formel
	Réseaux sociaux d'apprenants de langues	Propédeutique à l'immersion dans le web ?
Informel	S'intégrer dans le web social en L2, L3, ...	Demande un degré d'autonomie élevé, que peuvent viser les autres pratiques.

Références bibliographiques

- Barbot, M.-J. (2000). *Les auto-apprentissages*. Paris : Clé International.
- Bézar, M. (1998). Exister sur le web. In *Internet au quotidien : communiquer. Dossier de l'ingénierie éducative* n°28. Paris : CNDP, p. 19-22.
- CNDP (1996). *Internet dans le monde éducatif : rechercher, échanger, publier. Dossier de l'ingénierie éducative* n°24. Paris : CNDP. <http://www2.cndp.fr/DOSSIERSIE/>
- CNDP (2008). *Publier, un acte scolaire ? Dossier de l'ingénierie éducative* n°62. Chasseneuil-du-Poitou : CNDP. <http://www2.cndp.fr/DOSSIERSIE/>
- Dixhoorn (van), L., Loiseau, M., Mangenot, F., Potolia, A., Zourou, K. (2010) *Apprentissage des langues: ressources et réseaux*. Etude du consortium européen « Language learning and social media : 6 key dialogues » (Lifelong Learning Program, KA2 Languages). 36 p. Brochure accessible à : <http://www.elearningeuropa.info/languagelearning>
- Dohn, Nina Bonderup (2009). Web 2.0 : Inherent tensions and evident challenges for education. *International journal of computer-supported collaborative learning* 4(3), p. 343–363. <http://ijcscl.org>
- Hanna, B., de Nooy, J. (2003). A Funny Thing Happened on the Way to the Forum: Electronic Discussion and Foreign Language Learning. *Language Learning & Technology*, vol. 7 (1), p. 61-75. <http://llt.msu.edu>
- Helmling, B. (dir.) (2002). *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Paris: Didier.
- Henri, F., Pudielko, B. (2002). La recherche sur la communication asynchrone : de l'outil aux communautés. In Daele, A., Charlier, B. (coord.), *Les communautés délocalisées d'enseignants*, Etude réalisée dans le cadre du Programme Numérisation pour l'enseignement et la recherche, p. 12-44. <http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/edutice-00000388>
- Mangenot, F. (1998). Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication* Vol. 1 / 2, 133-146. <http://alsic.org>
- Ollivier, C., Puren, L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue*. Paris : Editions Maison des langues.
- Thorne, S.T., Reinhardt, J. (2008). "Bridging Activities," New Media Literacies, and Advanced Foreign Language Proficiency. *CALICO Journal*, 25(3), p. 558-572.

Notice biographique

François Mangenot est professeur des universités en sciences du langage et didactique des langues à l'université Stendhal-Grenoble 3. Ses recherches portent sur l'apprentissage des langues assisté par ordinateur, avec un accent particulier sur les échanges en ligne.

Courriel : francois.mangenot@u-grenoble3.fr

Adresse : université Stendhal – Grenoble 3. BP 25 38040 Grenoble Cedex 9