

Des centres de ressources en langues aux plateformes de formation troisième génération : dialogue, ouverture et autonomie

Guély Costa Eglantine

Université de Lorraine, eglantineguely@univ-lorraine.fr

Résumé

L'autonomie de l'apprenant est mise en relation avec l'accompagnement pédagogique et les caractéristiques, y compris techniques, des dispositifs de formation, depuis bientôt vingt ans (Moore, 1993), dans le contexte de la formation ouverte et à distance (FOAD). Dans celui de la didactique des langues, les centres de ressources en langues (CRL) et les entretiens de conseil (Ciekanski, 2005) ont pour objectif de former l'apprenant à exercer son autonomie d'apprentissage tout en apprenant une langue étrangère. Internet offre à présent la possibilité de créer des CRL de troisième génération aux modalités spatiotemporelles éclatées, qui pourront être totalement ouverts, selon la définition de Jézégou (2007). En considérant l'autonomie de l'apprenant comme la capacité à gérer les modalités de son apprentissage (Holec, 1979), nous cherchons à identifier des freins et des leviers à l'exercice d'apprentissages autonomes dans des CRL ouverts. Nous analysons des transcriptions d'entretiens de conseil menés dans un CRL possédant un environnement numérique de formation et tentons de préciser comment le dialogue avec le formateur vient participer de la navigation de l'apprenant et de son apprentissage. Nous préconisons des actions pour articuler ouverture et accompagnement, en particulier en intégrant aux dispositifs de formation le temps de la verbalisation et de la métacognition par l'apprenant.

Mots clés

Centres de ressources en langues, environnement numérique, entretiens de Conseil, ouverture, autonomie

1. Introduction

Nos travaux s'inscrivent dans la lignée de ceux sur la distance transactionnelle (Moore, 1993), qui situent les problématiques de conception de dispositifs de formation à distance à l'articulation entre trois variables : la structure, le dialogue et l'autonomie de l'apprenant. Jézégou (2010) définit la notion de structure en tant qu'ouverture, c'est-à-dire en tant que degré de liberté de choix offert à l'apprenant dans la détermination des composantes de son environnement éducatif. Pour Moore (1993), cette ouverture est une condition de possibilité d'exercice de l'autonomie de l'apprenant, définie par Holec (1979), dans le champ de la didactique des langues étrangères, comme la capacité de l'apprenant à prendre en charge son apprentissage, c'est-à-dire à déterminer des objectifs, des contenus, des progressions, des modalités d'évaluation, à sélectionner des méthodes et techniques à mettre en œuvre et à gérer les aspects spatiotemporels de la formation. Dans ce contexte et avec ce type de visée pédagogique, le dialogue est une variable susceptible d'articuler libertés de

choix offertes par le dispositif ouvert et exercice effectif de ces choix par l'apprenant. Selon Moore, le dialogue entre apprenant et formateur posséderait alors des qualités spécifiques : il serait constructif, valorisé, viserait à favoriser la compréhension de l'apprenant, se jouerait au cours d'une relation symétrique, dans un climat d'écoute respectueuse et active, de contribution réciproque à la co-construction du sens (Moore, 1993, p. 24). L'entretien de conseil (Ciekanski, 2005; Gremmo, 1995) nous semble ainsi particulièrement intéressant à étudier dans le cadre du soutien à l'apprentissage en dispositif ouvert et à son actualisation (Paquelin, 2004), c'est-à-dire dans la prise en compte d'écart possible entre conception d'un dispositif, perception et vécu par les formateurs et apprenants. Notre étude portera ainsi sur l'actualisation d'un dispositif ouvert (Guély, 2010), un centre de ressources pour l'apprentissage de l'anglais, qui propose aux apprenants de se former en anglais via un environnement numérique, tout en étant soutenus dans leur activité d'apprentissage par des entretiens avec un conseiller. Nous nous intéresserons aux caractéristiques de l'entretien de conseil qui soutiennent l'actualisation du dispositif par l'apprenant et la prise en charge des choix relatifs à son apprentissage. Le dialogue entre conseiller et apprenant permet-il d'articuler liberté de choix offerte par le dispositif et exercice effectif de l'autonomie? Peut-on y observer des traces langagières d'actualisation du dispositif ouvert par l'apprenant?

2. Méthodologie

Nous nous appuyons pour cette étude sur un corpus transcrit d'une dizaine d'heures d'enregistrement, soit 137 763 mots, constitué de quatre séries de quatre entretiens de conseil individuels, entre deux conseillers et quatre apprenants différents, qui ont eu lieu au cours des trois à quatre premiers mois de formation des apprenants. Chaque série comprend un premier entretien d'une heure qui porte sur l'explication de la formation, la définition des objectifs de l'apprenant et des choix d'activités et ressources, et trois entretiens de suivi de trente minutes, qui traitent du bilan des activités réalisées depuis l'entretien précédent et de la planification des activités suivantes. Nous chercherons d'abord à dégager des caractéristiques du dialogue conseiller-apprenant, grâce à une analyse menée avec le concordancier Wconcord sur ces séries subdivisées en deux corpora, l'un contenant les propos des conseillers; l'autre, les propos des apprenants. Nous étudierons en particulier de manière quantitative les termes les plus utilisés par les apprenants et par les conseillers, afin de mieux décrire les spécificités du rôle de chacun. Nous nous intéresserons ensuite à des termes liés aux composantes pédagogiques de la formation comme les objectifs et les supports d'apprentissage afin de considérer deux angles complémentaires : celui de l'ouverture et celui de l'autodirection.

3. Résultats

3.1. Caractéristiques du dialogue apprenant-conseiller

L'analyse quantitative des termes utilisés par les apprenants et les conseillers fait émerger des tendances qui distinguent leurs discours et leurs rôles. Les apprenants ont parlé globalement moins que les conseillers, leurs propos représentant 40 % du corpus entier. La plus forte distinction entre apprenants et conseillers concerne l'adresse et l'expression de soi : les conseillers sollicitent la parole et invitent l'apprenant à s'exprimer, en recourant à plus de 4000 termes exprimant le « vous » quand les apprenants y recourent 506 fois seulement. Ces derniers expriment en retour leur « je » d'apprenant (Brewer, 2006) trois fois plus que les conseillers

ne s'expriment à la première personne. Nous voyons ici illustré l'objectif des conseillers de construire leur discours à partir de la parole et de l'expérience des apprenants.

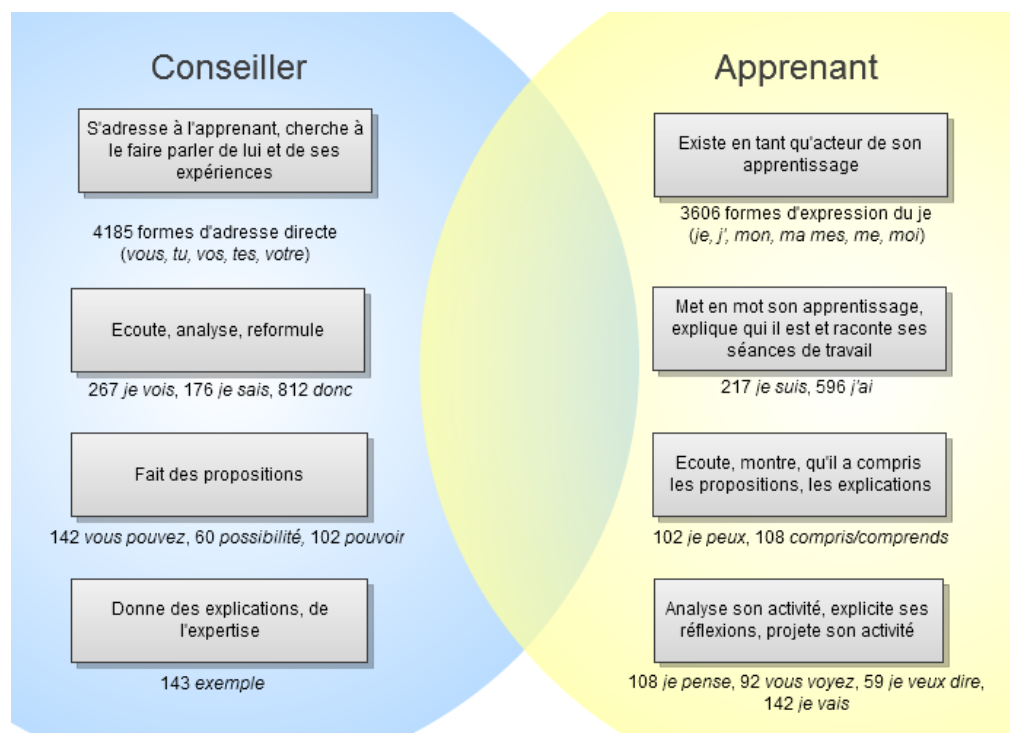


Figure 1. Quelques caractéristiques de l'entretien de conseil.

L'entretien de conseil permet aux apprenants de raconter leurs expériences d'apprentissage, ce que l'on observe par exemple avec environ 600 occurrences de l'expression « j'ai », déclinée 43 fois en « j'ai fait », ou encore avec une grande variété de verbes (compris, regardé, recommencé, trouvé, entendu, utilisé, etc.), illustrant la diversité des contenus de leurs récits d'apprentissage. Le conseiller encourage la parole, par exemple avec des commentaires comme « je vois », « je sais »; analyse ensuite les situations présentées pour donner des conseils, expliciter des possibilités, la tournure « vous pouvez » étant très fréquente, et donner des informations, des exemples. Les apprenants démontrent leur écoute et leur compréhension des propositions et conseils fournis, donnent leur opinion et analysent leur activité, comme lorsqu'ils explicitent leur démarche avec des tournures telles que « je veux dire », demandent au conseiller de valider leur réflexion avec des expressions comme « vous voyez », ou encore explicitent leur réflexion avec des expressions comme « je me dis que ». Enfin, ils engagent leur décision, en se projetant dans les actions à venir avec l'expression « je vais ». Ces quelques exemples nous semblent illustrer le mouvement porté vers l'action de l'apprenant que l'entretien de conseil a pour objectif de stimuler, grâce à une réflexion co-construite sur l'apprentissage.

3.2. Traces de l'actualisation de composantes du dispositif dans le discours

La définition des objectifs a lieu au cours du premier entretien de conseil et peut être schématisée de la manière suivante : le conseiller fait parler l'apprenant de ses besoins et motivations et l'aide à définir des objectifs, puis la discussion reprend face à l'écran pour formaliser les choix dans l'environnement.

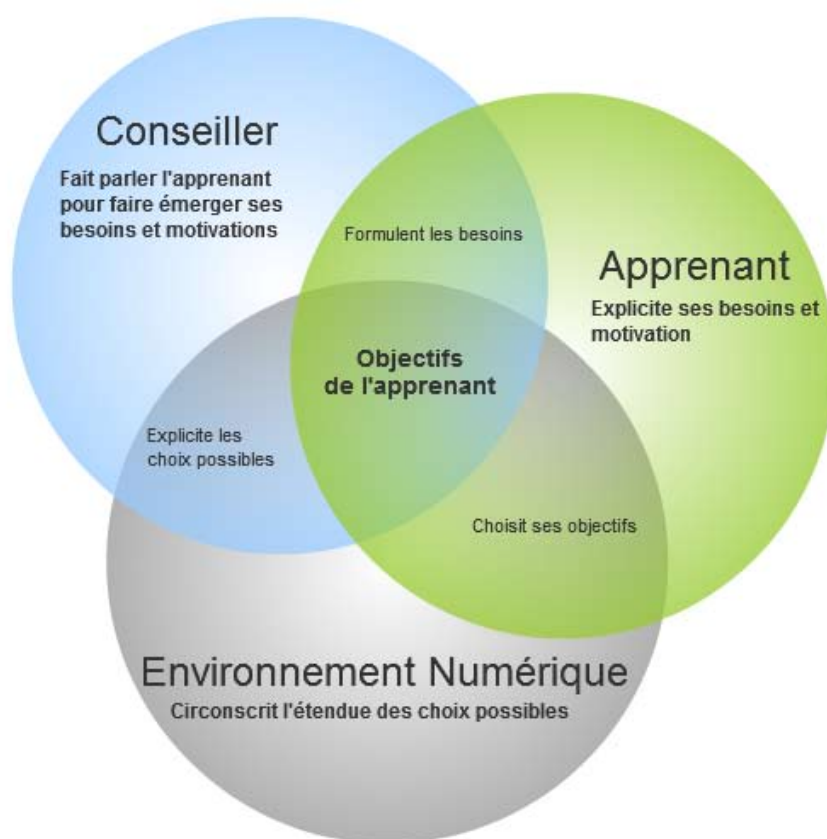


Figure 2. Dynamique du processus de définition des objectifs.

L'environnement numérique présente une suite de choix à effectuer sur le principe d'un entonnoir (Holec & Cembalo, 1973, p. 4), et permet ainsi de formaliser les objectifs définis par l'apprenant. Il propose de choisir d'abord un contexte global (travail, voyage, vie personnelle, etc.), puis une aptitude (lire, écrire, parler, écouter), une situation de communication (en réunion, se loger, échanger avec un collègue, pour ne citer que quelques exemples) et enfin des actes de parole et contenus à maîtriser. La structuration de la base de données permet aux apprenants de choisir entre 146 situations de communication et 524 actes de parole différents.

Englishmania
englishmania.fr

médiathèque conseils forums annuaire mon bureau mes messages

MON BUREAU

Mes besoins
Mes objectifs
Mes ressources
Auto-évaluations
Mon historique
My pocket

Mars 2012

Lun	Mar	Mer	Jeu	Ven	Sam	Dim
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

Mes rendez-vous

Mes objectifs Nouvel objectif

Choisissez des objectifs pour :

Travail - Parler - Parler de son travail

Liste des objectifs :

- Décrire sa tenue de travail
- Décrire simplement une expérience récente (un stage, un emploi...)
- Décrire une journée de travail, parler de ses horaires
- Expliquer en quoi consiste son métier, son rôle professionnel
- Parler de son parcours professionnel
- Parler de son parcours scolaire, de sa formation
- Parler des qualités requises dans son métier
- Présenter ses collègues de travail
- Présenter son lieu de travail
- Raconter une anecdote de travail
- Se présenter

Figure 3. Exemple de définition d'objectifs : Travail – Parler – Parler de son travail, et choix à cocher.

Les conseillers explicitent les choix d'objectifs offerts par l'environnement et utilisent le terme « objectif(s) », 163 fois contre 24 fois pour les apprenants. Ce phénomène est une autre caractéristique du dialogue entre conseiller et apprenant observable dans ce corpus : les termes pédagogiques ne sont pas du registre habituel des apprenants, et l'apport méthodologique et conceptuel que les conseillers fournissent est visible à travers l'emploi de certains mots fortement liés à leur domaine d'expertise : l'apprentissage. Le même phénomène est observable concernant les supports : le conseiller utilise des termes pédagogiques pour expliciter les options proposées par la plateforme, comme activité, ressource, script ou dictionnaire. Ces termes sont bien moins fréquents chez les apprenants, mais apparaissent progressivement dans leurs propos, ce qui montre une construction, au fil des entretiens, de leur capacité à parler d'apprentissage, à verbaliser leurs actions.

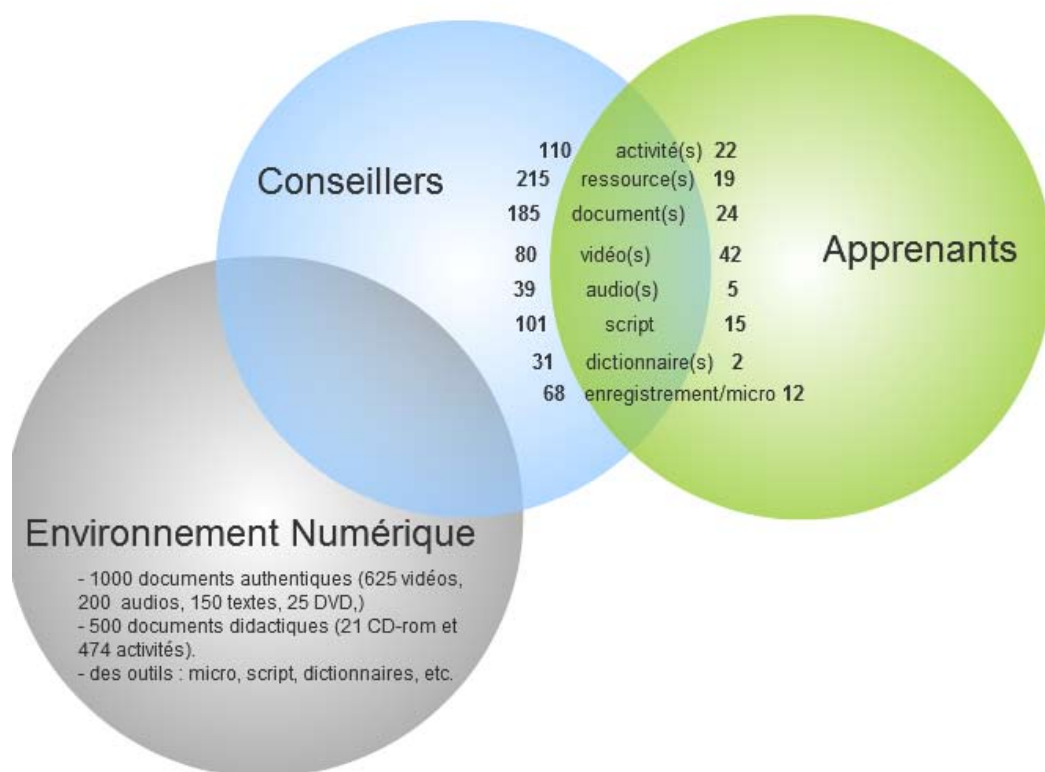


Figure 4. Exemple d'occurrences de termes relatifs aux supports d'apprentissage de l'ENT chez le conseiller et l'apprenant.

Nos analyses montrent que les apprenants s'approprient des termes pour parler des objectifs, des supports, des contenus et de l'évaluation, au fur et à mesure du dialogue avec le conseiller, quand l'actualisation des composantes spatiotemporelles semble elle plus immédiate, les apprenants utilisant les termes relatifs au temps et à l'espace dans les mêmes proportions que les conseillers.

4. Conclusion

L'entretien de conseil permet à l'apprenant, grâce à la verbalisation de ses expériences d'apprentissage, de bénéficier de l'expertise du conseiller sur des points précis, ciblés, qui concernent son parcours pédagogique et sa propre expérience d'apprentissage. Grâce à cet échange, l'apprenant peut enrichir ses connaissances méthodologiques, développer des critères pour mieux effectuer les choix nécessaires au déroulement de sa formation, et mettre à distance son expérience par le langage. Mieux comprendre cette modalité d'accompagnement en présentiel nous semble utile à la définition des rôles des enseignants dans les dispositifs ouverts de formation en langue. En effet, il représente un moyen concret pour intégrer aux dispositifs de

formation l'objectif du développement des compétences méthodologiques de l'apprenant et de ses capacités à s'autodéterminer, à s'autoréguler (Brewer, 2006). Or, celles-ci sont exigées par l'ouverture – l'apprenant doit choisir, gérer les choix offerts – et pourtant souvent absentes des visées des dispositifs, ce qui restreint leur accès à des apprenants ayant développé par ailleurs ce type de compétences. Offrir des modalités de dialogue portant sur le déroulement de l'apprentissage, au fur et à mesure de celui-ci, dans des conditions appropriées qui peuvent s'inspirer de celles offertes par l'entretien de conseil en CRL, pourrait permettre de mieux articuler gestion de l'ouverture par l'apprenant et développement progressif de ses capacités à contrôler son apprentissage.

Références

- Albero, B. (2001). Les espaces langues : un potentiel d'évolutions des pratiques d'enseignement et des pratiques d'apprentissage. *Langues modernes*, 2, 76-84.
- Brewer, S. S. (2006). *L'autorégulation des apprentissages entre compétence, motivation et milieu : contribution à une théorie agentique de l'apprenance en langues étrangères* (Thèse de doctorat inédite). Université Paris X – Nanterre, Paris, France.
- Carette, E., & Castillo, D. (2004). Devenir conseiller : quels changements pour l'enseignant ? *Mélanges CRAPEL*, (27), 71-97.
- Ciekanski, M. (2005). *L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère : contribution à l'analyse des pratiques professionnelles. Étude des dimensions langagières et formatives des pratiques dites « de conseil » dans des systèmes d'apprentissage autodirigé en langue étrangère* (Thèse de doctorat inédite). Université Nancy 2, Nancy, France.
- Gremmo, M.-J. (1995). Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil. *Mélanges CRAPEL*, (22), 33-61.
- Guély, E. (2010). Distance transactionnelle et centres de ressources en langues. *Distances et savoirs*, 8(3), 361-376.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg, France : Conseil de l'Europe.
- Holec, H., & Cembalo, S.-M. (1973). Les langues aux adultes : pour une pédagogie de l'autonomie. *Mélanges CRAPEL*, 1-11.
- Jézégou, A. (2007). La distance en formation. Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle. *Distances et savoirs*, 5(3), 341-366.
- Jézégou, A. (2010). Le dispositif GEODE pour évaluer l'ouverture d'un environnement éducatif. *Revue de l'éducation à distance*, 24(2), 83-108. Repéré à <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/625/1120>
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. Dans D. Keegan (dir.), *Theoretical principles of distance education* (p. 22-38). Londres, Royaume-Uni : Routledge.
- Paquelin, D. (2004). Le tutorat : accompagnement de l'actualisation du dispositif. *Distances et savoirs*, 2(2-3), 157-182.