

BEATA GAŁAN

LES TECHNOLOGIES NUMÉRIQUES AU SERVICE DE L'AUTO-APPRENTISSAGE EN LANGUES ÉTRANGÈRES – APERÇU DES POSSIBILITÉS

INTRODUCTION

La politique plurilingue et pluriculturelle entreprise par le Conseil de l'Europe depuis une vingtaine d'années (cf. CECRL)¹ et de nombreuses initiatives qui en découlent soulignent l'importance de plus en plus croissante de l'éducation non formelle en faveur des langues étrangères. L'intérêt pour cette dernière résulte de différentes dynamiques sociétales, telles que la mobilité internationale, l'expatriation, la réorientation professionnelle, l'intégration des migrants, mais aussi des mutations technologiques et la démocratisation des technologies de l'information et de la communication (TIC). Le numérique, facilitant l'accès aux contenus pédagogiques, sous différentes formes et sans contraintes géographiques ou temporelles, devient un instrument inhérent aux pratiques d'apprentissage non formel. Tout en tenant compte de ces opportunités, le présent article vise à dessiner le rôle du numérique dans le processus d'appropriation des langues étrangères dans un contexte non formel et, notamment, en situation d'autodidaxie. Après avoir rappelé les spécificités de l'auto-apprentissage, l'article entreprend une courte réflexion sur quelques tendances éducatives, recourant à l'environnement virtuel, du point de vue de leur utilité pour l'apprentissage autonome des langues étrangères.

Dr BEATA GAŁAN – Institut de linguistique, Université de Silésie à Katowice; e-mail : beata.galan@us.edu.pl; ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-9244-448X>.

¹ CECRL – *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (2001, 2021).

1. AUTO-APPRENTISSAGE EN LANGUES ÉTRANGÈRES

Associé aux courants d'autoformation dans le contexte professionnel et nourri de la pédagogie centrée sur l'apprenant, l'auto-apprentissage est en général défini comme le processus visant à apprendre par soi-même en vue d'acquérir une connaissance ou une compétence donnée. Dans le cadre de l'éducation linguistique, cette modalité d'apprentissage correspond aux « situations dans lesquelles l'apprenant décide d'apprendre une langue et comment le faire, sans suivre de cours, à partir de ressources pédagogiques (manuels d'auto-apprentissage, cours à la radio, à la télévision, par correspondance) ou celles des médias (multimédias inclus) ou d'autres formules » (Barbot 115). Ainsi compris, l'auto-apprentissage s'inscrit-il aussi bien dans la formation initiale que continue – il peut se réaliser dans le milieu institutionnel qui amène l'apprenant à prendre certaines responsabilités de son apprentissage ou en situation d'autodidaxie ayant lieu en dehors de toute institution. Notre propos examine cette deuxième perspective, selon laquelle l'auto-apprentissage peut se considérer comme faisant partie des apprentissages non formels² en langues, entrepris intentionnellement par l'apprenant, en dehors de tout contexte institutionnel. Dans cette lignée, apprendre une langue étrangère en situation d'auto-apprentissage présente une alternative à l'apprentissage effectué dans le cadre scolaire et imposant à l'individu certaines contraintes méthodologiques et organisationnelles difficiles à contourner. Bien qu'apprendre une langue étrangère seul et à son rythme favorise une approche indépendante et individualisée pour perfectionner les compétences communicatives et langagières, ce contexte précis d'apprentissage relève de nombreux défis et questionnements didactiques. Parmi ces derniers, la question de l'autonomie de l'apprenant forme une préoccupation prépondérante.

Étant donné les spécificités du processus d'apprentissage des langues étrangères, le concept d'autonomie joue un rôle central dans la mise en place de l'auto-apprentissage. De manière plus précise, ce contexte requiert deux types spécifiques de l'autonomie : 1) l'autonomie d'apprentissage, comprise en termes de « capacité à prendre en charge son propre apprentissage » (Holec, *Autonomie* 3) ainsi que l'autonomie langagière qui concorde avec

² Pour des raisons pratiques, nous adoptons ici la trilogie classique divisant les situations d'apprentissage en formelles, non-formelles et informelles (cf. Coombs). Selon cette perspective, la différence entre « non-formel » et « informel » réside dans l'intentionnalité de l'apprentissage accordée à ce premier. Par contre, précisons que certains chercheurs en sciences de l'éducation remettent en cause cette triple segmentation en soulignant les frontières fluides entre différents types d'apprentissage (cf. Brugère).

« la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la L2 » (Germain et Netten 57). Le concept d'autonomie s'insère alors naturellement non seulement dans le processus d'apprentissage, mais aussi dans l'appropriation des langues étrangères, un état qui dépasse le cadre des pratiques proprement scolaires, et réclame de la part de l'apprenant des investissements individuels à long terme. D'un côté, l'apprentissage des langues étrangères en situation d'auto-apprentissage présuppose un certain degré d'autonomie déjà atteint afin de mettre en place l'apprentissage autodirigé. Par « autonome », on comprendra alors « l'apprenant qui a acquis les savoirs et savoir-faire d'apprentissage nécessaires et suffisants pour apprendre sans enseignement, c'est-à-dire sans exigence d'une prise en charge de l'apprentissage par un « expert » extérieur » (Holec, *Apprentissage* 40). De l'autre côté, en sollicitant des attitudes autonomes, le contexte d'auto-apprentissage pousse l'apprenant à développer la compétence d'apprentissage en autonomie (« apprendre à apprendre »). En d'autres termes, l'auto-apprentissage implique l'autonomisation à comprendre comme un « processus visant le développement de l'autonomie » (Vienneau 53). La double appréhension de cette dernière – comme étant à la fois une visée et un moyen – demeure au fondement de l'auto-apprentissage (cf. Barbot).

Dans les dispositifs d'auto-apprentissage institutionnel³, l'autonomisation de l'apprenant est soutenue par l'accompagnement d'un tuteur-conseiller chargé d'interagir avec lui afin d'aménager une modalité d'apprentissage adaptée aux besoins et préférences de ce premier. Dans la situation d'auto-didaxie, ce rôle est exclu et, de ce fait, peut être partiellement substitué par un dispositif numérique.

2. NUMÉRIQUE AU SERVICE DE L'AUTO-APPRENTISSAGE

Les technologies actuelles de l'information et de la communication⁴ offrent des possibilités de plus en plus variées afin de soutenir et accompagner l'ap-

³ La question de l'auto-apprentissage guidé a fait l'objet de nombreux travaux du CRAPEL (Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques en Langue), intégré actuellement au laboratoire ATILF (Analyse et traitement de la Langue Française) de l'Université de Lorraine en France (cf. Ciekanski et Macaire).

⁴ Rappelons que les technologies de l'information et de la communication ont fait l'objet de nombreuses analyses qui mettent en examen différentes conditions de leur intégration dans la didactique des langues étrangères (cf. Ollivier et Puren ; Guichon ; Grosbois).

prenant autodidacte dans ses activités d'apprentissage. De ce fait, les pratiques d'auto-apprentissage se voient enrichies et façonnées par différentes innovations technopédagogiques. D'un côté, ces nouvelles tendances contribuent à une grande diversification des activités langagières, en faisant appel aux outils numériques variés. De l'autre, elles conçoivent différentes approches et conditions pour développer la compétence à communiquer langagièrement. À nos yeux, la mise en avant de ces spécificités pourrait s'avérer utile afin d'examiner l'apport éventuel du numérique aux pratiques d'apprentissage non formel et à la situation d'autodidaxie en particulier. Ceci étant dit, les sections suivantes décrivent brièvement trois tendances techno-éducatives :

1) le cours massifs en ligne (MOOC) – un cours en ligne accueillant un nombre illimité de participants, sans contrainte géographique ou temporelle et recourant à la télécollaboration et la consultation des ressources éducatives libres en ligne,

2) le web social (*online social learning*) – faisant appel aux différentes applications fondées sur le partage, la participation, l'interaction et le travail collaboratif,

3) et l'apprentissage mobile (*m-learning*) – fondé sur l'utilisation d'appareils mobiles permettant d'apprendre à tout moment et en tout lieu.

Étant donné que ces formes d'apprentissage soutenues par le numérique se caractérisent par une grande variété et complexité tant au niveau technologique que didactique, elles seront présentées en insistant notamment sur leurs potentiels et limites. Ces observations amèneront à formuler quelques recommandations sur l'intégration du numérique dans l'auto-apprentissage des langues étrangères. Notre projet a donc un caractère proprement exploratoire et pourrait servir de point de départ pour des analyses plus approfondies.

2.1. COURS MASSIFS EN LIGNE (MOOC)

Depuis leur apparition en 2008, les cours en ligne, massifs et ouverts (*Massive Open Online Course* – MOOC) ne cessent de gagner en popularité en acquérant le statut de « phénomène » éducatif. Développés en premier lieu dans les grandes universités américaines (Stanford, Harvard, Yale) souhaitant diversifier leur offre de formation, les MOOC s'implantent rapidement à l'échelle mondiale et dans différents secteurs du marché éducatif⁵.

⁵ La popularité des MOOC se traduit par les données fournies entre autres sur le site Class Central (www.classcentral.com/). Pour en donner un exemple de terrain, la plateforme *Navoica*

Bien que sur le plan technologique, les MOOC ne présentent pas d'évolution significative par rapport aux formes d'apprentissages en ligne développées auparavant, la nouveauté réside dans la conception organisationnelle. Promouvant l'accessibilité, l'universalité et la démocratisation des connaissances, les MOOC s'appuient sur la diffusion massive des contenus éducatifs et l'ouverture des cours à un large public (cf. Ngouem). Malgré le caractère utopiste susceptible d'être associé à cette vision d'éducation uniformisée, le concept paraît potentiellement applicable au contexte d'auto-apprentissage des langues étrangères. Prenons pour exemple les cours disponibles sur *France Université Numérique* (FUN)⁶. La plateforme propose actuellement dix-huit cours de langue dont sept dédiés à l'apprentissage du français langue étrangère (FLE)⁷ :

- *Vivre en France* (pour les niveaux A1, A2 et B1), le cours consacré à l'apprentissage du FLE dans les interactions quotidiennes ;
- *Travailler en France* (le niveau A2-B1), se concentrant sur le français professionnel ;
- *Paroles de FLE* (Français Langue Étrangère) (le niveau B2), s'organisant autour des activités de compréhension et de production ;
- *Préparer et Réussir le DELF B2 et le DALF C1*, proposant les activités d'entraînement aux différentes épreuves du DELF et du DALF ;
- *Mooc2Move : le français pour l'université*, préparant à suivre un cursus universitaire en France.

Même si ces différents cours varient en fonction des objectifs, des contenus et des activités proposées, certaines spécificités communes méritent d'être mises en avant. En premier lieu, il importe de souligner que les cours sont conçus de manière à laisser les participants travailler en autonomie. Les séances d'apprentissage proposent une grande diversité de supports et ressources en langue étrangère (audio et vidéos, documents écrits et visuels, précis contenant les commentaires concernant la langue) qui peuvent être consultés à son rythme et à ses moments de disponibilités, en accès libre et gratuit. La consultation de ces ressources n'exige habituellement de prérequis spécifiques, à l'exception du niveau de langue. Les contenus sont enrichis par les activités interactives et les (auto)évaluations élaborées grâce aux outils automatisés. Certaines aides sont également fournies afin de

(navoica.pl) créée en 2020 dans le cadre du projet Polski MOOC compte 63 000 inscriptions et a dispensé jusqu'à présent 35 750 certificats de participation aux cours (d'après les données de décembre 2021). La plateforme héberge actuellement 21 MOOC dédiés à l'apprentissage des langues.

⁶ www.fun-mooc.fr/fr.

⁷ Les données de juin 2023.

faciliter le parcours autonome : les tutoriels vidéo expliquant la structure et différentes parties du cours ou le menu de progression assurant le suivi des résultats sur différentes étapes du cours.

Figure 1 : Extrait du cours *Vivre en France* (niveau A2)⁸

En deuxième lieu, même si les cours misent sur le travail en autonomie, les concepteurs n'ignorent aucunement la dimension sociale du processus d'apprentissage des langues étrangères en fournissant un espace propice aux interactions. Les activités autocorrectives sont alors accompagnées des éléments d'échange entre tuteur et apprenants et entre apprenants, principalement via le forum de discussion. Les participants sont ainsi invités à y publier leurs productions, échanger ou poser des questions relatives à la langue ou à l'organisation des cours. Quoique la communication se déroule uniquement en mode asynchrone, ce qui ne reflète pas entièrement le caractère des interactions dans les situations communicatives réelles, la possibilité d'entretenir les échanges en langue étrangère constitue un avantage non négligeable. En troisième lieu, force est de constater que les cours de langue en question, garantissent une expérience d'apprentissage de qualité. Élaborés par des enseignants des universités et des écoles, ils se caractérisent par une structure bien définie, une sélection précise des ressources et des activités et un suivi de progression. Cet encadrement qui, même s'il reste caractéristique pour l'apprentissage formel, peut apporter un guidage important dans la réalisation des tâches pour l'apprenant travaillant en situation d'auto-apprentis-

⁸ <https://www.fun-mooc.fr/fr>.

sage⁹. Finalement, il convient d'ajouter que, outre les contenus conçus spécialement pour apprendre la langue, la plateforme FUN héberge différents modules servant à acquérir les connaissances des disciplines très variées¹⁰. Ce type de contenu pourrait s'avérer utile entre autres aux apprenants souhaitant développer les compétences générales ou approfondir les connaissances en langue de spécialité.

2.2. WEB SOCIAL (*ONLINE SOCIAL LEARNING*)

Le web social propose une approche d'apprentissage différente en considérant l'espace virtuel (les sites de partage, les blogs, les wikis, les mondes virtuels ou les réseaux sociaux) principalement comme étant un milieu social destiné à communiquer et à collaborer. Compte tenu de cette dimension sociale, elles battissent un terrain d'exploitation potentiellement riche pour développer et perfectionner les compétences communicatives et langagières. Avant toute chose, le web social supporte l'idée selon laquelle « dans l'apprentissage des langues, la communication langagière constitue à la fois le moyen d'apprentissage (le langage est le principal outil de médiation, comme dans les autres disciplines), mais également l'objectif visé (savoir communiquer dans une langue) » (Mangenot, *La question* 18).

Cette spécificité peut être illustrée par l'exemple des réseaux sociaux, considérés comme l'outil le plus emblématique du web social. Il s'agit alors des « applications [...] qui permettent la mise en relation, les échanges, le partage et la diffusion de contenus, d'informations » (Grosbois 139). De manière plus précise, ces réseaux peuvent servir à entretenir le lien social (*Facebook*), s'informer (*Twitter*), construire le réseau professionnel (*LinkedIn*) ou partager le contenu et se divertir (*Instagram*, *Tik Tok*, *Snapchat*). Ainsi, à condition qu'ils soient utilisés en langues étrangères, les réseaux sociaux peuvent engendrer différentes activités où apprendre une langue étrangère

⁹ Précisons que la massivité des *MOOC* demeure un défi majeur quant à la conception pédagogique (cf. Chotel) et que la dimension autodirective de l'apprentissage dépend étroitement du scénario pédagogique adopté par le concepteur du cours (cf. Mangenot, *Formation*). Or, c'est le scénario qui peut laisser à l'apprenant plus ou moins de choix concernant entre autres le type de production langagière (orale ou écrite) ou la manière de réaliser une tâche (individuellement ou collectivement). De la même manière, le scénario prévoit la nature des activités communicatives en langue étrangère qui, selon la conception du cours, peuvent inclure par exemple les modalités d'interaction caractéristiques au web social.

¹⁰ P.ex. numérique et technologie, éducation et formation, santé, environnement et développement durable, physique et chimie, informatique et programmation, sciences politiques et relations internationales, droit, mathématiques et statistiques.

n'est pas une finalité en soi. Dans cette optique, les réseaux sociaux servent entre autres à discuter sur l'actualité, élargir ses connaissances, collaborer à distance ou partager ses centres d'intérêt. À titre illustratif, le réseau social *Facebook* héberge différents groupes de discussion, visibles ou masqués, où les utilisateurs échangent sur les passions et centres d'intérêts communs. Dans une autre perspective, les mêmes réseaux dits généralistes (*Facebook, Instagram, Twitter*) peuvent être utilisés à finalité d'apprentissage. De nombreux comptes éducatifs assurent différents contenus et conseils langagiers tout en encourageant les autodidactes à perfectionner les compétences en langues étrangères. Pour en donner quelques exemples, citons *Français avec Pierre, French Coffee Break, Français Authentique, Parlez-vous French ?*¹¹ dédiés à l'apprentissage du FLE.

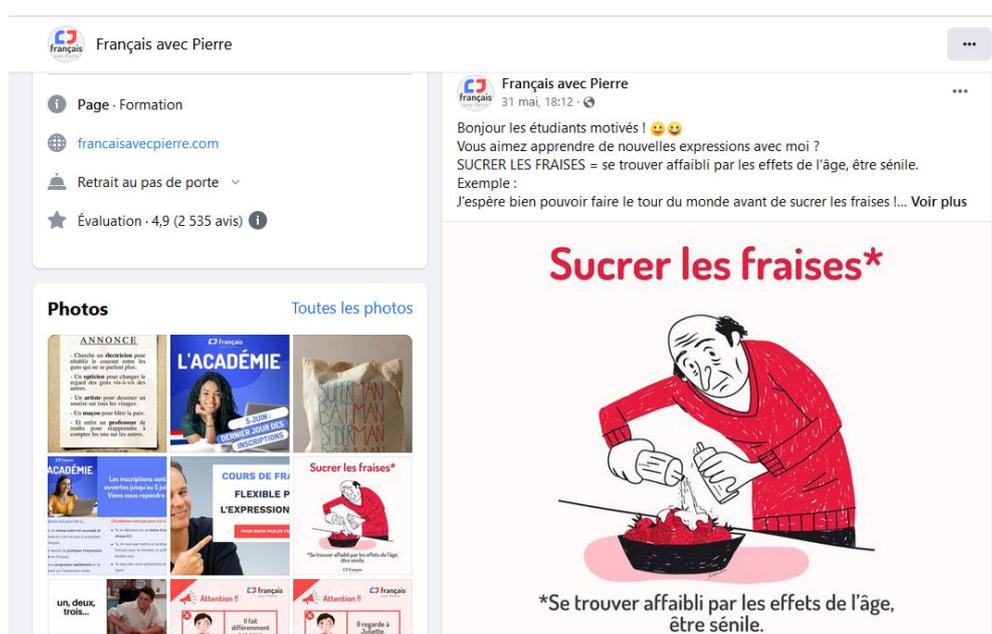


Figure 2 : Exemple de publication sur le réseau social du site *Français avec Pierre*¹²

En priorité, tous ces espaces sont créés par les professionnels engagés dans l'enseignement en ligne. Dans la plupart des cas, le réseau social n'est

¹¹ www.francaisavec pierre.com/, coffeebreaklanguages.com/coffeebreakfrench, www.francaisauthentique.com/, parlez-vous-french.com.

¹² www.facebook.com/francaisavec pierre.

qu'un élément de l'offre didactique plus riche (cours en ligne, groupes de discussion fermés, exercices interactifs, ressources numériques téléchargeables) et sert notamment à créer une communauté de personnes intéressées par l'apprentissage du FLE. L'observation de plus près des exemples choisis fait constater que ces espaces sont utilisés entre autres pour diffuser différents contenus. Étant donné que ces réseaux sociaux s'adressent aux apprenants de différents niveaux, objectifs linguistiques et motivations, les ressources proposées varient énormément les unes des autres. Il s'y retrouve entre autres de courtes vidéos avec les conseils de la langue, des cartes visuelles présentant le vocabulaire ou expliquant les règles de grammaire, des graphiques humoristiques ou des liens vers les ressources extérieures. Ces brèves publications, conçues dans l'intention de capturer l'attention, suscitent souvent des réactions et des commentaires des utilisateurs. Il importe aussi de mentionner que ce sont particulièrement ces derniers qui interviennent dans les discussions. Quoique les administrateurs réagissent ou répondent aux commentaires des utilisateurs, ils le font ponctuellement. Par contre, certains réseaux procurent des espaces de discussions privés, en option payante, et accessibles à un groupe restreint. Cette tendance est observée également sur des réseaux sociaux des prestataires de services (*Busuu, Babbel, italki, Yabla, Sharedtalk*) qui créent des environnements d'apprentissage élaborés. Ces derniers apportent différentes formules d'accès aux ressources éducatives, enrichies par les échanges synchrones et asynchrones avec le tuteur et d'autres participants. Ainsi, le rythme de travail dépend principalement de la formule choisie (partiellement ou entièrement payante) qui assure à l'apprenant un tutorat plus ou moins régulier mais aligné à la situation d'apprentissage autonome. Même si les réseaux sociaux proposent différents contenus didactiques, tout comme les cours de type MOOC, la vraie valeur de ce type d'outils réside notamment dans leur usage social. Or, le recours aux espaces virtuels garantissant l'interaction en ligne peut potentiellement remédier non seulement au manque d'activités communicatives et prises de parole mais aussi au sentiment d'isolement pouvant affecter une situation d'auto-apprentissage. Ajoutons aussi que ces réseaux sociaux deviennent un terrain particulièrement propice pour développer les savoir-faire spécifiques, basés sur la communication et la discussion en ligne qui font désormais partie intégrante des échanges quotidiens, éducatifs et professionnels en langues étrangères (cf. CECRL, 2021).¹³

¹³ Les pratiques recourant à l'interaction en ligne sont désormais officiellement reconnues par les auteurs du Volume complémentaire du *Cadre européen commun de référence pour les*

2.3. APPRENTISSAGE NOMADE (*M-LEARNING*)

Afin d'offrir à l'apprenant encore plus de flexibilité, différentes communautés éducatives, y compris les MOOC et les sites de réseautage brièvement décrits dans les sections précédentes adaptent leurs contenus aux appareils nomades – smartphones, tablettes ou lecteurs électroniques (cf. Shuler, Winters, et West). Grâce à cet apprentissage mobile, vu comme une évolution naturelle d'*e-learning* (cf. Marquet), les contenus en langues étrangères sont désormais accessibles depuis les objets personnels des utilisateurs en enrichissant leurs pratiques éducatives. Les spécifications principales de l'apprentissage mobile, telles que la portabilité, la disponibilité, l'individualité et l'équité (cf. Milrad) affirment son utilité particulière pour l'apprentissage des langues en situation d'auto-apprentissage. Avec la diffusion permanente des ressources, l'apprentissage s'étale dans le temps et l'espace tout en assurant une plus grande flexibilité. De manière plus précise, « [l']accessibilité illimitée de l'apprentissage en toute situation implique de favoriser des formats courts et synthétiques permettant de travailler efficacement sur une courte durée » (Hussherr et Hussherr 36). Ainsi, avec ce concept de *microlearning*, qui privilégie les séquences synthétiques et interactives, l'apprentissage devient-il une prestation à la demande. Cette tendance paraît particulièrement observable dans l'offre de l'éducation linguistique où de plus en plus de contenus sont ajustés à un usage nomade.

Les applications mobiles sont l'exemple le plus illustratif de cette adaptation. De manière générale, elles peuvent être divisées en deux grandes catégories :

1) les applications éducatives conçues spécialement pour l'apprentissage des langues étrangères,

2) les applications « grand public » dont le but n'est pas initialement lié au processus d'apprentissage des langues étrangères mais qui peuvent le soutenir.

La première catégorie regroupe les applications à visée éducative qui se focalisent sur un aspect langagier donné (p.ex. l'apprentissage du vocabulaire – *Memrise*, *Anki*, *Drops*, *Quizlet* ou la communication – *Vivalanga*, *Tandem*) ainsi que celles, plus élaborées, qui proposent les parcours d'ap-

langues : apprendre, enseigner, évaluer qui distinguent trois nouvelles échelles relatives « aux activités multimodales typiques de l'utilisation d'internet » (CECRL, 2021, p. 25). La première « Utiliser les télécommunications », incluse dans la catégorie « Interaction orale » apparaît à partir du niveau A2. Les deux suivantes « Conversation et discussion en ligne » et « Transactions et coopération en ligne axées sur des objectifs » correspondant à « Interaction en ligne » apparaissent au niveau Pré-A1.

prentissage organisés et développent différentes compétences (*Busuu*, *Babbel*, *Duolingo*, *Lingvist*).

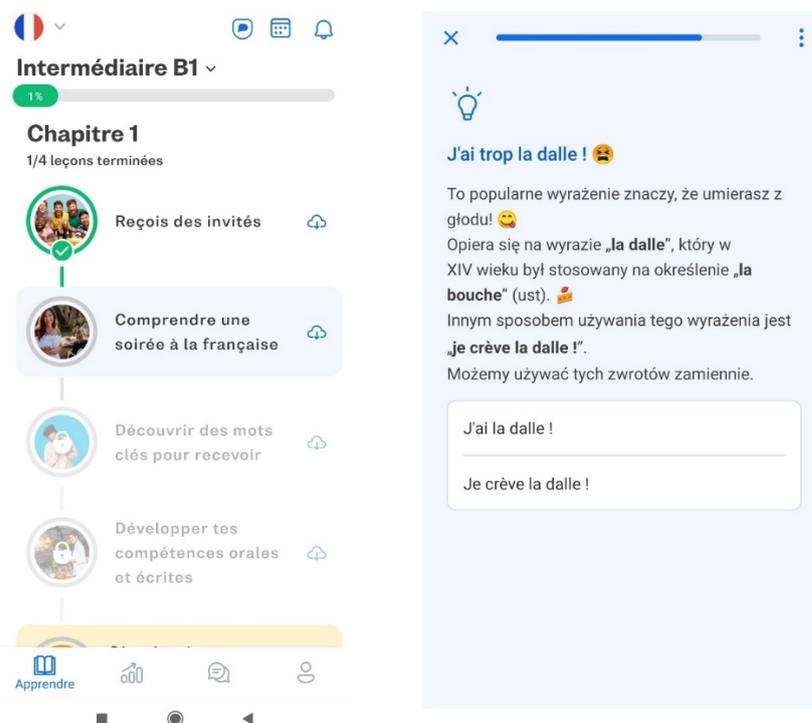


Figure 3 : Extraits de l'application mobile de la plateforme *Busuu*¹⁴

En nous servant de ces quelques exemples, mettons en accent quelques spécificités de l'apprentissage des langues étrangères par le biais de ces applications mobiles. Dans l'ensemble, cette forme d'apprentissage satisfait un parcours structuré, composé de plusieurs unités de courte durée. Ce parcours englobe différentes activités langagières, recourant aux contenus multimédias (les capsules vidéo, les cartes-mémoires, les extraits audio, les quiz interactifs), conçus selon les principes de la répétition espacée favorisant la mémorisation. Dans le but de soutenir la motivation de l'apprenant, les applications incluent souvent un système ludique de gratifications et de notifications tout en encourageant l'apprentissage graduel et systématique. Cette conception de micro-apprentissage est enrichie par une démarche personnalisée grâce à l'adoption de l'intelligence artificielle. Cela se manifeste entre

¹⁴ www.busuu.com/fr.

autres par l'auto-correction des exercices, la reconnaissance vocale ou l'adaptation du vocabulaire en fonction des activités et des préférences des utilisateurs. On voit alors que les applications en question offrent à leurs utilisateurs une panoplie de fonctions soutenant l'approche individuelle de l'apprentissage. Par contre, soulignons que ce sont surtout les applications mobiles en formules payantes qui permettent de profiter de toutes les fonctionnalités offertes par les prestataires. De l'autre côté, en consultant quelques exemples d'applications mobiles, on pourrait se demander si elles sont en mesure de garantir une vraie progression en langue, surtout au niveau plus avancé qui exige des connaissances orales et écrites plus spécifiques. Dans ce contexte-là, la consultation des applications « grand public » qui jouent le rôle de documents authentiques serait probablement plus avantageuse. Rappelons que cette seconde catégorie regroupe les applications diverses destinées à l'usage des natifs et non-natifs. Il s'agit entre autres des applications utilisées dans les activités quotidiennes pour s'informer et suivre l'actualité (*Twitter, Euronews*), communiquer à l'oral et à l'écrit (*WhatsApp, Messenger*), se divertir (*YouTube, Spotify, Netflix, Google Play Games*) ou voyager (*Skyscanner, Topvisitor, AirBnb, Tiquets*). En fonction du contexte d'utilisation – éducative ou fonctionnelle, ces applications peuvent générer des apprentissages intentionnels et non intentionnels. De façon similaire au web social, l'apprentissage mobile incite alors l'apprenant à circuler entre différents contextes d'apprentissage non formels et informels. En fin de compte, la tendance de nomadisme éducatif présente certainement une nouvelle façon d'appréhender les connaissances qui peut également fournir des conditions propices pour l'auto-apprentissage des langues étrangères.

2.4. NUMERIQUE AU SERVICE DE L'AUTO-APPRENTISSAGE : MISE AU POINT

Le dessin de trois tendances technopédagogiques entrepris dans le cadre de cet article nous amène à mettre en relief quelques réflexions. En général, les dispositifs numériques actuels rendent possible la réalisation des activités conformes à l'apprentissage des langues étrangères. On constate que, grâce à différentes innovations technologiques, ces activités ne se limitent pas uniquement à la consultation des ressources didactiques mais s'enrichissent des espaces virtuels d'interaction et de collaboration. De manière plus précise, les dispositifs numériques actuels s'adaptent aussi à la situation d'auto-apprentissage : non seulement ils sont en mesure de garantir aux apprenants

une plus grande flexibilité quant à la réalisation des tâches, mais ils assurent une sorte de guidage et d'accompagnement. Les MOOC, les réseaux sociaux et les applications mobiles s'inscrivent dans cette optique en proposant différentes options afin de soutenir l'apprenant autodidacte dans ses activités d'apprentissage. Quoique les trois tendances décrites soient conformes à la situation d'auto-apprentissage en général, selon nous, elles pourraient être recommandées aux publics à des attentes et besoins différents. Tout d'abord, les cours de langue de type MOOC conviendraient aux apprenants qui cherchent un parcours structuré et organisé, recourant aux ressources didactiques et activités autocorrectives. La formule serait également conforme aux apprenants suffisamment autonomes dans leur apprentissage, mais souhaitant être minimalement encadrés sur le plan organisationnel et didactique. Quant aux sites de réseautage social insistant sur la dimension sociale de l'apprentissage, ils pourraient être consultés surtout par les apprenants souhaitant faire partie d'une communauté afin d'avoir des échanges en langue étrangère. Par contre, étant donné que les contenus partagés sur les réseaux sociaux n'ont ni de structure ni d'organisation prédéfinies, ils pourraient être traités de ressources didactiques supplémentaires. Le recours aux applications mobiles à visée éducative pourrait répondre entre autres aux attentes des apprenants (surtout au niveau débutant et intermédiaire) qui souhaitent suivre un parcours éducatif flexible mais structuré et être soutenus et motivés dans leur activité d'apprentissage. La formule basée sur la consultation des unités de courte durée et les répétitions espacées correspondrait aussi à ceux qui cherchent à apprendre une langue systématiquement sans pour autant y consacrer des investissements en temps significatifs. Au final, pour ce qui est des apprenants suffisamment avancés dans l'apprentissage d'une langue étrangère, qui préféreraient soit recourir aux contenus dans les activités quotidiennes (p.ex. s'informer, se divertir) soit intégrer le développement des savoirs langagiers et disciplinaires, insistons sur l'utilité des applications dites « grand public », des groupes de discussion sur les réseaux sociaux ou encore des cours MOOC portant sur d'autres disciplines. En substance, cette courte description démontre que chacune de trois tendances évoquées dans cet article : les cours massifs pour tous (MOOC), le web social (*online social learning*) et l'apprentissage nomade (*mobile learning*) instaure différentes conditions et possibilités pour apprendre une langue étrangère et pourraient en résultat satisfaire différents attentes et besoins des apprenants autodidactes. De manière plus concrète, l'examen entrepris pourrait sensibiliser les responsables de la formation d'auto-apprentissage (les concepteurs de cours

et/ou des ressources, les conseillers pédagogiques, les tuteurs) ou les enseignants souhaitant soutenir leurs apprenants dans les activités autodidactes, aux spécificités des formes d'apprentissage présentées.

EN GUISE DE CONCLUSION

L'essor constant et les dynamiques d'usage des technologies numériques instaurent sans aucun doute de nouvelles circonstances pour appréhender les pratiques d'auto-apprentissage. Ces dernières sont modelées notamment par les formes d'apprentissage faisant appel à l'environnement virtuel, ce qui contribue non seulement à la diversification du processus d'apprentissage mais aussi à sa meilleure adaptation en situation d'autodidaxie. Cela se traduit entre autres par la flexibilité et l'accessibilité qui favorisent la mise en avant de l'individualisation et de l'autonomie de l'apprenant. Le bref aperçu de trois tendances technopédagogiques évoquées dans cet article : les cours massifs pour tous (MOOC), le web social (*online social learning*) et l'apprentissage nomade (*mobile learning*) confirme cette utilité. Néanmoins, la prise en conscience de leurs spécificités nous paraît cruciale afin de choisir le parcours d'apprentissage le mieux ajusté aux attentes et besoins de différents publics.

Dans une autre perspective, insistons sur le fait que l'espace virtuel engendre une grande diversité des activités en ligne générant des apprentissages intentionnels mais aussi non-intentionnels en diluant la frontière entre non formel et informel (cf. Las-Vergnas). En résultat, les pratiques d'auto-apprentissage peuvent évoluer en formes plus hybrides. Ainsi dit, faire appel aux technologies numériques dans l'auto-apprentissage redéfinit les notions de la formation informelle et non formelle en didactique des langues étrangères. Or, l'environnement virtuel encourage l'autodidacte à entreprendre différentes manières de connaître et perfectionner les langues étrangères. Somme toute, la continuation des réflexions et des recherches pourrait explorer davantage cette problématique et apporter des conclusions plus approfondies sur le(s) rôle(s) du numérique au service des auto-apprentissages.

BIBLIOGRAPHIE

SOURCES

- Barbot, Marie-José. *Les auto-apprentissages*. CLE International, 2000.
- Brougère, Gilles. « De l'apprentissage diffus ou informel à l'éducation diffuse ou informelle ». *Le Télémaque*, n° 49, 2016, pp. 51-64.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier, 2001.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. Éditions du Conseil de l'Europe, 2021.
- Chotel, Laure. « Analyser la conception pédagogique d'un MOOC de langue sous l'angle de "la massivité" ». *Sticef*, Vol. 24, N° 2, 2017, pp. 113-147.
- Ciekanski, Maud, et Macaire, Dominique, éditeurs « Notions en questions : L'autonomisation ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, N° 19/2, 2022.
- Coombs, Philip, et al. *New paths for learning for rural children and youths*. UNESCO/UNICEF, 1973.
- Germain, Claude, et Netten Joan. « Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS ». *Alsic*, Vol. 7, 2004, pp. 55-69.
- Grosbois, Muriel. *Didactique de langues et technologies*. Presses de l'université Paris-Sorbonne, 2012.
- Guichon, Nicolas. *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Didier, 2012.
- Holec, Henri. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Hatier, 1982.
- Holec, Henri. « Apprentissage autodirigé. Petit précis en forme de glossaire ». *Le Français dans le Monde*, N° 277, 1995, pp. 39-44.
- Hussherr, François-Xavier, et Hussherr Cécile. *Construire le modèle éducatif du 21^e siècle. Les promesses de la digitalisation et les nouveaux modes d'apprentissage*. Éditions FYP, 2017.
- Las Vergnas, Olivier. « Introduction générale. Ne plus confondre le e-learning et le e-teaching ». *Le e-learning informel ? Des apprentissages diffus, noyés dans la participation en ligne*, édité par Olivier Las Vergnas, Editions des archives contemporaines, 2017, pp. 1-19.
- Mangenot, François. *Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former en langue avec le numérique*. Hachette, 2017.
- Mangenot, François. « La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne ». *Journées communication et apprentissage instrumenté en réseaux*, édité par Mohamed Sidir, Georges-Louis Baron, et Éric Bruillard, Hermès, Lavoisier, 2008, pp. 13-26.
- Marquet, Pascal. « e-Learning et conflit instrumental ». *Recherche et formation*, N° 68, 2011, pp. 121-124.
- Milrad, Marcelo. « Mobile Learning : Challenges, perspectives and reality ». *Mobile Learning Essays of Philosophy, Psychology and Education*, édité par Kristóf Nyíri, Passagen Verlag, 2003, pp. 25-38.
- Ngouem, Alain Claude. *Les nouvelles technologies dans l'enseignement et l'apprentissage. Besoins, utilisations et rentabilités*. Academia – L'Harmattan, 2015.
- Ollivier, Christian, et Laurent Puren. *Le web 2.0 en classe de langue. Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*. Éditions Maison des Langues, 2011.

Shuler, Carly, Niall Winters, et Mark West, *L'avenir de l'apprentissage mobile. Implications pour la planification et la formulation de politiques*. UNESCO, 2013.

Vienneau, Raymond. *Apprentissages et enseignements. Théories et pratiques*. Gaëtan Morin Éditeur, 2011.

LITTÉRATURE THÉMATIQUE

Gremmo, Marie-José, et Marie-José Barbot. « Autonomie et langues étrangères : Réaffirmer l'héritage pour répondre aux nouveaux rendez-vous ». *Synergies France*, N° 9, 2012, pp. 15-27.

Hirschsprung, Natalie. *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Hachette Livre, 2005.

Holec, Henri. *Autonomie et apprentissage auto-dirigé : terrains d'applications actuels*. Conseil de l'Europe, 1988.

Mangenot, François, et Élisabeth Louveau. *Internet et la classe de langue*. CLE International, 2006.

Nissen, Elke. *Formation hybride en langues : articuler présentiel et distanciel*. Didier, 2019.

LES TECHNOLOGIES NUMÉRIQUES AU SERVICE DE L'AUTO-APPRENTISSAGE EN LANGUES ÉTRANGÈRES – APERÇU DES POSSIBILITÉS

Résumé

Les changements dynamiques des sociétés actuelles soulignent l'intérêt de plus en plus croissant pour l'éducation non formelle en langues étrangères. En prenant en considération le progrès numérique actuel, les (nouvelles) technologies de l'information et de la communication (TIC), facilitant l'accès aux contenus pédagogiques sous différentes formes et sans contraintes géographiques ou temporelles deviennent un instrument inhérent aux pratiques d'apprentissage non formel. Le présent article vise à dessiner le rôle des technologies numériques dans le processus d'appropriation des langues étrangères en situation d'auto-apprentissage (d'autoformation). L'exposé traite notamment de l'utilité des formes d'apprentissage recourant à l'environnement virtuel, telles que les cours massifs en ligne (MOOC), le web social (*online social learning*) et l'apprentissage mobile (*m-learning*). La réflexion entreprise souligne les spécificités et les potentialités des formes d'apprentissage examinées au profit des auto-apprentissages des langues étrangères.

Mots-clés: apprentissage non formel; langues étrangères; auto-apprentissage (autoformation); autonomie; technologies de l'information et de la communication (TIC)

TECHNOLOGIE CYFROWE NA POTRZEBY SAMOKSZTAŁCENIA W ZAKRESIE JĘZYKÓW OBCYCH – PRZEGLĄD MOŻLIWOŚCI

Streszczenie

Dynamiczne zmiany zachodzące we współczesnych społeczeństwach podkreślają rosnące znaczenie pozaformalnej edukacji na rzecz języków obcych. Mając na uwadze aktualny postęp cyfrowy, (nowe) technologie informacyjne i komunikacyjne (TIK), ułatwiające dostęp do treści dydaktycznych bez ograniczeń czasowych i geograficznych, stają się nieodłącznym narzędziem pozaformalnych praktyk kształcenia językowego. Celem niniejszego artykułu jest ukazanie roli

technologii cyfrowych w procesie uczenia się języków obcych w warunkach samouczenia się (samokształcenia). Opracowanie dotyczy w szczególności użyteczności form uczenia się wykorzystujących środowisko wirtualne – masowe kursy online (MOOC), społeczne uczenie się z wykorzystaniem sieci (*online social learning*) oraz mobilną edukację (*m-learning*). Podjęta refleksja podkreśla specyfikę oraz potencjał wskazanych form uczenia się na potrzeby samokształcenia językowego.

Słowa kluczowe: uczenie się pozaformalne; języki obce; samouczenie się (samokształcenie); autonomia; technologie informacyjne i komunikacyjne (TIK)

DIGITAL TECHNOLOGIES FOR SELF-LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES :
AN OVERVIEW OF OPPORTUNITIES

Summary

The dynamic changes taking place in contemporary society underline the growing importance of non-formal education in the learning of foreign languages. In view of the current digital progress, (new) information and communication technologies (ICT), which facilitate access to learning content without any time and geographical limitations, are becoming an inseparable tool for non-formal language learning practices. The objective of this article is to demonstrate the role of digital technologies in the process of learning foreign languages in self-learning (self-education) conditions. The presentation covers, in particular, the usefulness of forms of learning using a virtual environment – mass online courses (MOOCs), online social learning and mobile education (m-learning). The consideration undertaken emphasises the specificity and potential of the indicated forms of learning for the purposes of language self-education.

Keywords: non-formal learning; foreign languages; self-learning (self-education); autonomy; information and communication technologies (ICT)