

Le projet EDOLang : un environnement propice à l'apprentissage de langues en autodirection

SOPHIE BAILLY & ANNE CHATEAU
Université de Lorraine / ATILF-CRAPEL

Abstract

To enact their internationalisation policy, the Lorraine region and the University of Lorraine are supporting the design of a digital platform that will support the transition towards teaching practices that promote and encourage language self-training. This platform interacts with physical language resource centres, to form a global language learning environment focused on the development of learners' autonomy.

Keywords: digital learning environments; self-directed learning – learner autonomy development; language resource centres

Introduction

Le projet présenté dans cet article est le fruit du travail mené à l'université de Lorraine par une équipe pluridisciplinaire composée d'enseignantes-chercheuses, d'une ingénieure pédagogique, d'une ingénieure de projet numérique et d'un développeur informatique. Baptisé EDOLang, il s'inscrit dans un contexte politique, scientifique et historique propre à l'université de Lorraine et dans le mouvement d'internationalisation des universités en général et de l'université de Lorraine en particulier. Celle-ci a choisi de promouvoir une politique de langues forte pour accroître sa visibilité et son attractivité au plan international. Cette politique se traduit concrètement par le co-financement du projet soutenu à l'origine par la région Lorraine avec l'appui du FEDER, le fonds européen de développement économique et régional. Le projet est mené par des chercheuses de l'équipe Didactique des langues et sociolinguistique de l'ATILF, un laboratoire du CNRS basé à Nancy, dans le cadre de l'axe 3A (Autonomie et Apprentissage Autodirigé). Dans cet axe se développent des travaux de recherche fondamentale et appliquée dans le domaine de l'autonomisation des apprenants de langues, domaine qui se consacre à l'analyse des pratiques d'apprentissage autonomes et à la conception et l'amélioration de dispositifs centrés sur le développement des capacités d'apprentissage pour les langues additionnelles ou autres que maternelles. Cet axe poursuit ainsi une tradition de recherche qui a émergé au Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues (C.R.A.P.E.L) dès 1970 à Nancy, dans ce qui était alors l'université Nancy 2, et avant son intégration au laboratoire ATILF en 2010. Sous la houlette du professeur Henri Holec, le C.R.A.P.E.L. a acquis une réputation internationale pour ses travaux sur l'autonomie dans l'apprentissage des langues et dans les systèmes de formation. Les recherches menées dans l'axe 3A se fondent donc sur près de cinquante ans d'études et d'expérimentations autour de la problématique de

l'apprentissage de langues en autodirection et de celle des centres de ressources en langues (ci-après CRL).

Cet article présentera dans un premier temps les fondements théoriques sur lesquels s'appuie la conception d'un environnement hybride visant à soutenir des pratiques d'apprentissage plus autonomes, c'est-à-dire à la fois plus actives, plus indépendantes et plus responsables. Dans cette première partie seront abordées les notions d'apprentissage autodirigé, d'autonomie et d'autonomisation ainsi que la notion de conseil en apprentissage de langues, un nouveau rôle pour l'enseignant émergeant du changement de rôle des apprenants dans les contextes formatifs autonomisants. Dans la seconde partie la plateforme Lansad, support du projet EDOLang, sera présentée en détails pour montrer comment et en quoi elle peut soutenir l'émergence de pratiques d'apprentissage plus autonomes, et peut-être, plus efficaces pour les apprenants.

I. Terminologie et définitions

1. L'apprentissage de langue(s) autodirigé

Pour définir l'apprentissage autodirigé, nous nous appuyons principalement sur les travaux de Henri Holec (1981) et de David Little (1991) dont les définitions sont encore robustes aujourd'hui, puisqu'elles sont régulièrement citées dans l'actualité de la recherche internationale. Il est ainsi établi que l'apprentissage auto-dirigé est une façon d'apprendre dans laquelle les décisions liées à l'apprentissage sont prises par des apprenant.e.s en indépendance, ou en collaboration avec un.e conseiller.e.

Ces décisions concernent :

- Le choix des objectifs : ce que je veux apprendre/apprendre à faire
- Le choix des moyens : quels supports, quels contenus, quelles activités ou « exercices », avec quel type de soutien, etc ?
- La mise en œuvre du processus : où, quand, à quel rythme, comment, avec qui travailler ?
- L'évaluation : évaluer quoi, quand, comment avec qui et à quel rythme ?

Ces décisions sont prises par l'apprenant en rapport avec ses besoins individuels d'apprentissage à court, moyen et long termes. Ces besoins peuvent se traduire en termes de désir ou de nécessité à acquérir des savoirs et savoir-faire particuliers dans le domaine des langues et cultures étrangères. Les enjeux qui sont à l'œuvre sont de différentes natures et

sont en lien avec la motivation. Il peut s'agir de vouloir mieux communiquer en langue étrangère pour sa satisfaction et son développement personnels (par amour des langues par exemple), ou pour satisfaire une demande externe de qualification ou de certification en langues (pour obtenir un emploi ou une promotion par exemple).

La modélisation de l'apprentissage autodirigé a donné lieu à une variété de dispositifs pédagogiques visant à implanter et soutenir cette façon d'apprendre. Contrairement à une idée répandue, il n'est pas nécessaire d'être déjà autonome pour réussir à apprendre une langue dans un dispositif d'apprentissage autodirigé, puisque ceux-ci visent précisément à faire que l'autonomie se développe en même temps que l'apprentissage de la langue se déroule. Ces dispositifs s'adressent donc potentiellement à tous types de publics, et à des individus dont les compétences en langues et les dispositions à apprendre par eux-mêmes peuvent montrer d'importantes variations, et qui présentent divers degrés d'autonomie au sens où nous l'entendons et que nous allons à présent définir.

2. L'autonomie dans l'apprentissage des langues

Parmi les définitions les plus fréquemment citées nous en avons choisi quatre qui peuvent donner, nous semble-t-il, un aperçu de la complexité de la notion d'autonomie. Nous les présentons de manière chronologique pour prendre en compte l'historicisation de la notion et les perspectives de compréhension nouvellement ouvertes.

La première définition est celle du chercheur français Henri Holec (1981) pour qui l'autonomie de l'apprenant est sa « capacité à prendre en charge son apprentissage ». Derrière l'apparente simplicité de la définition, est englobé un ensemble d'implications très importantes et formant un système. Être capable d'apprendre signifie d'une part, que l'apprenant a les moyens matériels pour apprendre (un lieu, du temps, des outils) et d'autre part qu'il a également les moyens cognitifs pour apprendre de cette façon, autrement dit qu'il sait quoi faire et comment faire avec les moyens matériels à sa disposition. La capacité d'apprentissage est donc à la fois un pouvoir apprendre et un savoir apprendre indissociables l'un de l'autre. Par ailleurs, dans cette définition de Holec, la notion de prise en charge rend compte non seulement de la responsabilité individuelle de l'apprenant dans son propre apprentissage, mais aussi de celle de l'environnement social ou pédagogique qui, selon son organisation pour l'apprentissage autodirigé, facilitera ou non les prises de décision des apprenants.

La seconde définition est celle du Britannique David Little, pour qui « l'essence de l'autonomie de l'apprenant réside dans l'engagement volontaire, proactif et réflexif dans son propre apprentissage »¹ (Little NP). Cette définition met en avant les notions de volonté et reprend sous une autre forme les notions d'activité et de réflexivité impliquées dans la définition de Holec, la pro-activité renvoyant à la notion de pouvoir apprendre (pouvoir agir pour apprendre) et la réflexivité renvoyant à la notion de savoir (savoir comment agir).

La troisième définition provient d'une autre figure d'autorité dans le domaine, la danoise Leni Dam (1995), connue pour avoir longtemps étudié l'autonomie de l'apprenant dans le cadre de l'école primaire et secondaire. Pour elle, l'autonomie de l'apprenant « englobe une capacité et une volonté d'agir indépendamment et en coopération avec d'autres, en personne socialement responsable² » (Dam 1995 :1). Cette définition qui subsume celles de Holec (pouvoir et savoir apprendre) et de Little (volonté d'apprendre par soi-même) insiste cette fois sur une autre dimension de la complexité de la notion d'autonomie, à savoir qu'elle ne se conçoit pas sans hétéronomie (ou action externe au sujet). La définition de Léni Dam vient souligner le caractère social de l'acte d'apprendre et le fait que l'exercice de l'autonomie n'est pas antinomique du processus de socialisation inhérent à l'humain. Dit autrement, être autonome selon cette définition implique d'être apte à agir seul et avec d'autres, donc à interagir.

La quatrième et dernière définition, datant de 2012, est celle de Giovanna Tassinari, chercheuse et responsable d'un CRL à l'université Freie de Berlin. Pour elle, l'autonomie de l'apprenant est une métacapacité qui permet aux apprenants de « prendre le contrôle de leur processus d'apprentissage à différents degrés et de différentes façons selon la situation d'apprentissage³ » (Tassinari, 2012 : 27). Le contrôle exercé par l'apprenant sur son processus peut porter aussi bien sur des aspects matériels (les ressources), que cognitifs (le savoir apprendre), ou affectifs (la gestion des émotions, de la volonté). La notion de processus insiste sur le caractère dynamique et évolutif de l'apprentissage individuel : la prise de contrôle peut être graduelle et variable selon les situations.

3. L'autonomisation

Le terme autonomisation émerge dans les discours sur l'autonomie de l'apprenant (Duda 2006, Little, Ridley et Ushioda 2002) pour mettre en valeur le fait que cette dernière est plutôt

¹ **The essence** of learner autonomy is willing, proactive and reflective involvement in one's own learning.

² **Learner** autonomy entails a capacity and willingness to act independently and in co-operation with others, as a socially responsible person.

³ **Learner** autonomy is the metacapacity, *i.e.* the second order capacity, of the learner to take control of their learning process to different extents and in different ways according to the learning situation.

à penser comme un objectif à atteindre que comme une caractéristique de l'apprenant qui serait nécessaire au préalable pour apprendre en autodirection. Les dispositifs d'apprentissage autodirigé sont donc généralement organisés de sorte à favoriser l'émergence ou la confirmation de pratiques d'apprentissage plus autonomes et plus responsables. En accord avec les définitions précédentes, le processus d'autonomisation signifie que les apprenants sont incités à (ou décident de) s'engager dans des décisions et dans des actions personnelles et qu'ils prennent effectivement progressivement le contrôle sur leur propre processus. Ainsi s'autonomiser est un processus de développement personnel qui consiste à apprendre à mieux se connaître pour mieux s'organiser, s'auto-discipliner, conserver et alimenter sa motivation, gérer ses émotions etc. Ce processus d'autonomisation comme tout processus d'apprentissage revêt un caractère social et situé : il a lieu dans un ici et un maintenant, et dans des situations où les possibilités qu'ont les apprenants d'interagir avec autrui sont variables. C'est de la qualité et la variété de ces situations d'interaction que dépendent le rythme de développement des capacités à agir en autonomie et de leur qualité.

4. Le conseil en apprentissage

Le terme conseil désigne quant à lui une nouvelle pratique qui incombe aux enseignants dans un environnement qui encourage et suscite des pratiques d'apprentissage autonomes chez les apprenants. Rappelons rapidement ici que ce sont ces derniers qui font les choix et qui prennent les décisions concernant leur apprentissage : leurs objectifs, leurs façons de faire, leur organisation, leur évaluation. Ce faisant ils deviennent en quelque sorte leur propre enseignant. Dans cette configuration qui voit changer le rôle des apprenants, celui des enseignants est également amené à évoluer vers une posture tournée vers l'aide à la décision. Il s'agit d'accompagner l'apprenant dans son parcours, de l'aider à formuler ou à clarifier ses besoins de communication en langue étrangère, de l'aider à se donner des objectifs à court, moyen et long termes. Le rôle de conseil consiste en outre à aider les apprenant.e.s à réfléchir à leurs conduites d'apprentissage, et le cas échéant à leur proposer d'autres façons de faire susceptibles d'être plus efficaces. Bien documenté dans la littérature de recherche depuis les travaux de Marie-José Gremmo (1995) et de Maud Ciekanski (2005) au C.R.A.P.E.L., le rôle de conseil est centré sur l'apprendre à apprendre. L'objectif des conseillers est d'aider les apprenants à améliorer leur compréhension de ce qu'est apprendre une langue afin de prendre les meilleures décisions en termes de support et d'activité, et aussi de les aider à mieux se connaître comme apprenants pour pouvoir faire les meilleurs choix pour eux-mêmes. Outre cette centration sur les dimensions cognitives, psycholinguistiques et sociolinguistiques du processus d'apprentissage (les

connaissances sur les langues et la communication, et sur l'acquisition qui serviront de critères de décision pour les apprenants), l'action des conseillers porte également sur la dimension émotionnelle (Bailly et al 2018, Carette et al 2015, Nassau 2017 Chateau et Candas 2015). Ainsi, l'apprenant n'agit pas seul, et il est soutenu matériellement, cognitivement et psychologiquement dans une manière d'apprendre qui implique d'acquérir ou de développer des connaissances et des compétences d'apprentissage spécifiques plus ou moins déjà là selon les individus et leur histoire. Dans cette perspective, le rôle de conseil est véritablement un rôle d'aide à l'émancipation des apprenants. Il vise l'acquisition de compétences durables et transférables tout au long de la vie. Pour finir cette présentation rapide à propos du conseil, précisons qu'il peut avoir lieu en face-à-face individuel ou de groupe, ou à distance grâce à la pratique des carnets de bord (Chateau et Zumbhil 2010). Dans ces carnets de bord les apprenants relatent et analysent leur expérience d'apprentissage en autodirection (Ciekanski et al 2016). Les conseillers peuvent consulter les carnets de bord dans le cadre du suivi des apprenants et y réagir par écrit ou lors d'entretiens de conseil.

II. Le projet EDOLang

1. Objectifs et argumentaire du projet

Le projet EDOLang a pour objectif de promouvoir l'apprentissage autodirigé, une pratique de formation qui s'ancre dans les théories psycholinguistiques et sociolinguistiques de l'apprentissage dans la lignée de la théorie socio-culturelle de Lev Vygotski, grâce auxquelles nous comprenons aujourd'hui que l'apprentissage est un processus complexe qui engage l'individu et son environnement. Le processus d'apprentissage possède des dimensions personnelles, ou individuelles, d'ordre psychologique et cognitif, ainsi que des dimensions sociales liées au statut et la situation des apprenants et à leurs interactions avec autrui et avec leur environnement. Suivant ces théories, l'apprentissage autodirigé est une approche qui permet de prendre mieux en compte ces différentes dimensions, et l'on peut supposer qu'il conduit à de meilleurs résultats pour les apprenants. Si « l'inefficacité des pratiques d'enseignement est avérée » comme l'affirment Escorcía et Fenouillet (2011) au sujet de l'enseignement de l'écrit universitaire, c'est peut-être particulièrement le cas lorsque l'enseignement est plus tourné vers la transmission de contenus que vers le développement d'aptitudes pour apprendre en autonomie. Comme le constatent Little, Ridley et Ushioda (2002 : 1) « l'autonomie est une caractéristique essentielle de tout apprenant de langue en

réussite quel que soit l'âge ou le domaine d'apprentissage⁴ ». À ces constats s'ajoute celui que le numérique a pris une importance considérable dans le contexte de l'éducation et de la formation, ne serait-ce qu'à travers la dimension encyclopédique du web qui rend accessibles des connaissances autrefois consignées dans les bibliothèques et dans les mémoires des enseignants. Il n'a jamais été aussi possible de se former soi-même à des pratiques très diverses, dont notamment la pratique d'une langue étrangère. Mais les offres de ressources en ligne sont si nombreuses et de qualité si variable, qu'elles peuvent désorienter, voire décourager même les apprenants les plus motivés.

L'approfondissement des connaissances sur le processus d'apprentissage et sur la transformation technologique des modes d'accès aux savoirs conduisent donc à repenser les manières d'enseigner. A ces constats s'ajoute celui de la diversification des publics comme un effet du processus de mondialisation à l'œuvre depuis presque trente ans, qui amplifie l'hétérogénéité des publics d'étudiants et donc la nécessité d'adapter et de faire évoluer des méthodes pédagogiques qui ne sont plus en phase avec les réalités présentes.

Dans ce contexte, le projet EDOLang apparaît comme une réponse adaptée aux défis pédagogiques auxquels l'université doit répondre. L'université de Lorraine soutient donc politiquement la conception et le développement de ce projet qui repose sur la construction d'un outil numérique spécifique, sur l'aménagement d'espaces physiques spécifiques et sur l'actualisation de la formation des enseignants de langues.

2. Histoire du projet

Le projet EDOLang est le fruit de la fusion de deux projets de conception de plateforme numérique, l'une tournée vers les enseignants de langues et les chercheurs en didactique des langues, et l'autre vers les étudiants et autres apprenants de langues de l'université de Lorraine. La première plateforme, nommée COALEA⁵, propose des contenus et des activités en ligne pour la formation au rôle de conseiller pour l'apprentissage autodirigé en CRL. Cette plateforme a été financée par la Région Lorraine en 2011 dans le cadre des appels à projet pour la formation innovante. Lancée en 2014 elle compte aujourd'hui plus de 800 demandes d'inscriptions et elle a été utilisée en 2015 pour une formation hybride (à distance et en ligne) expérimentale commanditée par une grande école d'ingénieurs française. Puis en 2015 une

⁴« [O]ur previous work in the field [convinced] us that learner autonomy is not an optional extra, to be developed or not (...). On the contrary, we believe that autonomy is an essential characteristic of all truly successful learners, regardless of their age or the domain in which they are learning » (Little, Ridley et Ushioda, 2002, p. 1)

⁵ Conseil et Apprentissage de Langues En Autonomie.

subvention du FEDER a permis le développement d'un projet de plateforme numérique pour la gestion et l'animation des CRL conçu en 2011 (Macquart Willié 2012). Cette seconde plateforme, nommée provisoirement plateforme Lansad a intégré sous ce nom la plateforme COALEA ainsi qu'un outil de gestion numériques de ressources de CRL développé précédemment à l'université de Lille 3. Une version provisoire de la plateforme Lansad est mise à disposition des personnels et usagers des CRL de l'université depuis 2015. Son développement est encore en cours.

Le projet EDOLang consiste à articuler les interactions entre les espaces physiques des CRL et un environnement numérique d'apprentissage (plateforme Lansad), autour de l'objectif du développement de l'autonomie des apprenants. Nous présentons en détails ces articulations et interactions dans la partie suivante.

3. EDOLang : un environnement d'aide aux apprentissages de langues en autonomie

On pourrait qualifier EDOLang d'environnement glocal (global et local) structurant. C'est un environnement global dans le sens où il englobe une variété de langues, de ressources matérielles textuelles visuo-verbales, d'acteurs et actrices, d'activités et d'interactions pouvant répondre à une variété de demandes de formation en langues. C'est aussi un environnement local, centré sur les réalités d'une université précise, régionale et mutualisée, dont les CRL sont dispersés sur plusieurs sites dans deux villes différentes. Bien que conçue pour cette réalité singulière, la plateforme Lansad est potentiellement adaptable à d'autres conditions locales.

La plateforme Lansad a un effet que l'on peut qualifier de structurant pour les CRL (voir Chateau, Bailly et Willié 2017). Tout d'abord, tous les acteurs concernés quel que soit leur rôle, utilisent la même plateforme (personnels d'accueil et de documentation des CRL, personnels d'enseignement et de recherche, étudiants et autres apprenants). Elle fournit des outils spécifiques selon les rôles spécifiques de chacun (par exemple : recenser ou consulter des ressources, proposer un atelier, s'inscrire à un entretien de conseil, etc). Elle réunit dans un même espace visuo-verbal (un site numérique) des espaces physiques localisés à distance les uns des autres. Concernant les apprenants, elle les aide à organiser leur programme et elle facilite l'étude à distance, tout en facilitant aussi les contacts avec les personnels pédagogiques et avec les autres apprenants via des activités présentes en CRL. Le but est aussi d'aider les étudiants à se repérer dans un environnement universitaire rendu plus complexe par la politique de mutualisation des universités françaises et pouvant paraître chaotique à des néo-entrants.

Pour résumer cette partie en trois points, le projet EDOLang :

1°) modélise un environnement d'apprentissage qui a pour objectif d'aider les étudiants de l'université de Lorraine à développer leur autonomie (autrement dit leur compétence d'apprentissage) et à apprendre de manière plus responsable ;

2°) rend compte de la diversité des situations de formation en langues : apprentissage à distance, en présence et hybride ; apprentissage indépendant et collectif, de celle des acteurs impliqués dans la formation (étudiants/apprenants, enseignants, chercheurs, documentalistes, techniciens, gestionnaires, informaticiens) ainsi que la diversité des degrés d'éveil aux principes et méthodes de l'apprentissage autodirigé (de novices à experts) ;

3°) s'appuie sur une plateforme multi-fonctions et multi-tâches, interactive et évolutive afin de mieux s'adapter aux circonstances locales et en anticipation des changements rapides dans les technologies.

Nous présentons plus en détails les contenus et les fonctionnalités de la plateforme Lansad dans la troisième et dernière partie de cette présentation.

III. La plateforme Lansad

La plateforme provisoire Lansad est actuellement accessible à l'adresse suivante : <http://plateforme-lansad.univ-lorraine.fr/>. Elle est constituée de trois parties qui communiquent :

1. un site vitrine pour la présentation et la gestion des activités des CRL ;
2. un catalogue de ressources et un carnet de bord numériques ;
3. un espace pour la recherche et la formation (COALEA) ;

1) Le site vitrine

Le site vitrine a été développé en technologie Drupal. La page d'accueil a plusieurs fonctions. Tout d'abord une fonction de communication et d'information. Elle présente les trois CRL physiques de l'université de Lorraine et indique leur localisation géographique, leurs espaces de travail et les services pédagogiques qui y sont proposés. Elle informe sur les actualités des CRL et met en exergue des nouveautés dans le domaine des ressources acquises. Elle a aussi une fonction de gestion pédagogique puisqu'elle permet d'une part aux étudiants d'accéder à distance aux ressources et de s'inscrire en ligne aux activités des CRL, et d'autre part, elle permet aux enseignants de proposer des créneaux d'activités (ateliers apprendre à apprendre, entretiens de conseil, séances de conversation).

2) Le catalogue en ligne

Un catalogue de ressources, développé initialement par l'université de Lille 3⁶ et contenant une fonction carnet de bord numérique, a été intégré à la plateforme Lansad. Les ressources ou activités choisies par les étudiants s'inscrivent automatiquement dans leur carnet de bord qui consigne également automatiquement la date et la durée de l'activité. Une colonne à remplir modifiable par l'apprenant lui permet de consigner des notes sur son processus à l'intention des personnels pédagogiques. Les ressources sont de tous ordres et comprennent aussi des ressources pour apprendre à apprendre, comme une série de tutoriels vidéos réalisés spécialement pour la plateforme.

3) L'espace Formation et Recherche

L'espace Formation et Recherche s'adresse comme son nom l'indique à des enseignants et à des chercheurs s'intéressant à l'apprentissage autodirigé. Il est en accès libre à cette adresse : <http://coalea.univ-lorraine.fr/accueil>. Certains contenus sont en accès réservé sur inscription au site. Cet espace a été conçu et développé en technologie Drupal ce qui a facilité son intégration à la plateforme Lansad qui relève la même technologie. La partie formation de cet espace s'adresse aux enseignants en formation initiale ou continue qui souhaitent se former à cette pratique. Il contient des vidéos d'interviews de spécialistes du conseil qui expliquent les principales notions du domaine ; des explications rédigées à partir d'extraits d'articles de recherche ; des enregistrements audio et video d'entretiens de conseil réels ; des outils pour l'autoformation (grille d'auto-évaluation). Un forum d'échange couvrant une diversité de sujets est également disponible et accessible à partir de la page d'accueil de la plateforme Lansad. L'espace Recherche permet aux chercheurs et chercheuses du domaine de s'échanger des informations scientifiques et il contient des outils pour le travail scientifique collectif à distance, en synchrone ou en différé (calepins collaboratifs, wiki, salle de visioconférence virtuelle, gestionnaire de bibliographie dédiée à la thématique).

Depuis son lancement en 2015 la plateforme Lansad a permis d'améliorer la communication sur les CRL et sur les activités qui s'y déroulent, au profit de tous les acteurs de l'université qui sont détenteurs d'un identifiant UL (Université de Lorraine). Elle permet de promouvoir l'apprentissage autodirigé dans une visée de meilleure efficacité de l'apprentissage. Elle simplifie la prise en charge d'actes responsables, qu'il s'agisse de s'inscrire à des activités, de consulter et choisir des ressources, ou d'apprendre à apprendre pour les apprenants ; ou de proposer des activités en petits groupes ou se former au conseil pour les enseignants.

⁶ Sous le nom CALAO.

Pour ne pas conclure, tournons-nous vers l'avenir

Nous espérons qu'au terme du développement de la plateforme, l'UL pourra disposer d'un environnement global d'apprentissage des langues (EDOlang) apte à s'adapter à l'hétérogénéité sans cesse en évolution des demandes de formation en langues. Nous souhaitons aboutir à la création d'un outil de pilotage de l'apprentissage encore plus performant pour les apprenants que l'actuelle plateforme Lansad, en intégrant la possibilité pour les personnels pédagogiques d'interagir directement avec les apprenants dans leur carnet de bord, et en ajoutant des contenus qui ciblent le développement des compétences auto-évaluatives (des questionnaires interactifs, des visualisations des progressions, des espaces de dépôt d'archives des productions entre autres).

Par ailleurs notre objectif est de pouvoir développer notre recherche autour d'un nouveau défi scientifique à relever : peut-on évaluer le développement de l'autonomie des apprenants ? Cette question servira de fil conducteur pour les recherches qui pourront être menées une fois la plateforme définitive achevée. Il s'agira de tenter d'évaluer les effets d'un environnement spécifiquement conçu pour soutenir l'apprentissage autodirigé pour un public nombreux, comme l'est EDOlang, sur le développement de l'autonomie des apprenants.

Bibliographie

- Bailly, S., Chateau, A., Paris J. et Martin, C. (2018), Reliance et confiance dans un environnement d'apprentissage autodirigé en langues. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* Vol. 37 N° 1. 1-21 mis en ligne le 31 janvier 2018, consulté le 26 mars 2018. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/5882> ; DOI : 10.4000/apliut.5882
- Carette E., Thiébaud, E., et Nassau, G. (2015). The dynamics of emotional relationships in self-directed language learning counselling. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 6(1). 50-61.
- Chateau, A. et Candas, P. (2015). Tracking students' autonomization through emotion traces in logbooks. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, Vol. 5 No. 3. 395-408. Accessible en ligne : *Studies in Second Language Learning and Teaching* septembre 2015.
- Chateau, A., et Zumbihl, H. (2010) Le carnet de bord, un outil permettant le cheminement vers l'autonomisation dans un dispositif d'apprentissage de l'anglais en ligne ? *Alsic*, Vol. 13, <http://alsic.revues.org/index1392> ; DOI : 10.4000/alsic.1392
- Chateau, A., Bailly, S. et Willié, V. (2017) Contribution/soutien des espaces à l'autodirection : un exemple d'hybridation du virtuel et du physique à l'université de Lorraine. *Alsic* [En ligne], 2017, mis en ligne le 08 novembre 2017, Consulté le 05 février 2018. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/3143>
- Ciekanski, M., Bailly, S. Chateau, A. et al. (2016). De l'expérience aux compétences en langues : le rôle des écrits réflexifs dans le processus d'autonomisation des étudiants. In: J. Biarnes et J. Rose, José (Ed.), *De l'expérience à la compétence : regards pluridisciplinaires*. (pp 29-43) Presses Universitaires du Septentrion
- 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*. Université Nancy 2, Nancy. <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00398940/>
- Dam, L. (1995) *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik
- Duda, R. (2006) Assumptions and Hidden agendas in ICT materials: How does autonomization come in ? *Mélanges n° 28 - n° spécial : TIC et autonomie dans l'apprentissage des langues*, 67-75. URL : http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/4_DUDA.pdf

- Escorcía D. et Fenouillet F., (2011). Quel rôle de la métacognition dans les performances en écriture? Analyse de la situation d'étudiants en sciences humaines et sociales. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 34(2). 53-76. URL: <http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.34.2.53> Accessed: 18-03-2016 14:37 UTC
- Gremmo, M.-J. (1995). Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil. *Mélanges CRAPEL*, (22). 33–61. http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/04_gremmo.pdf
- Holec, H. (1981) *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon. (First published 1979), Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Little, D. (non publié), «Language learner autonomy: what, why and how?» En ligne http://languagesinitiative.ie/images/Language_Learner_Autonomy_WhatWhyHow.pdf (page consultée le 26/03/2018).
- Little, D., Ridley, et J., Ushioda, E. (2002). *Towards greater learner autonomy in the foreign language classroom*. Dublin: Authentik
- Maquart Willié, V. (2012). *Projet d'introduction d'une plate-forme numérique au Centre de Langues Yves Chalon. Quelle évolution pour le dispositif d'accompagnement à l'apprentissage en autodirection ?* Mémoire de master 2. Grenoble. <dumas-00708299> URL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00708299>
- Nassau G. (2017). *Manifestation verbale et non verbale des émotions dans un dispositif d'apprentissage auto-dirigé : analyse des formes et fonctions*. PhD Université de Lorraine. Sous la direction de S. Bailly.
- Tassinari, G. (2012). Evaluating Learner Autonomy: A Dynamic Model with Descriptors. *Studies in Self-Access Learning Journal* 3/1. 24-40.