Autonomie dans une formation hybride : qu'en dit l'apprenant ?

Elke Nissen

▶ **To cite this version:**

Elke Nissen. Autonomie dans une formation hybride : qu'en dit l'apprenant ?. Les Langues Modernes, 2012, 3, pp.18-27. hal-00785958

HAL Id: hal-00785958
https://hal.science/hal-00785958

Submitted on 7 Feb 2013

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.

Autonomie dans une formation hybride : qu'en dit l'apprenant ?

PAR **ELKE NISSEN** UNIVERSITÉ STENDHAL – GRENOBLE 3

Introduction : Contexte et questions de recherche

Les dispositifs de formation hybride se répandent à l'heure actuelle dans l'enseignement supérieur, tout spécialement dans le secteur des langues pour spécialistes d'autres disciplines (**LANSAD**). Ce type de formation mise sur la diversification des contenus et des compétences travaillées, et cherche à profiter à la fois des avantages d'un travail en salle de classe (présentiel) et d'un travail plus libre et plus flexible à distance, car ce sont ces deux modalités qui sont combinées dans la formation hybride. Certains mettent ainsi en avant une centration sur l'apprenant (Charlier *et al.*, 2006, p. 472). Celle-ci peut se faire par divers moyens. Il peut s'agir de mettre à la disposition des apprenants souhaitant travailler davantage des ressources et activités supplémentaires. Ou de permettre aux étudiants, plus que dans un cours purement présentiel, de travailler à leur rythme (ils ont le choix du moment et de la vitesse de leur travail, ainsi que du nombre de reprises de ce travail). Ou encore, il s'agit de varier les supports afin de convenir à une pluralité de styles d'apprentissage. Ou bien de pratiquer la communication non seulement à l'oral, mais aussi à l'écrit.

Qui dit diversification, liberté, choix et flexibilité – même si ce n'est qu'à un certain degré, car ces formations restent hétérodéterminées, autrement dit largement planifiées par l'enseignant – dit automatiquement aussi une nécessaire prise en charge de l'apprenant par lui-même. Se prendre en main, agir de manière indépendante, savoir où chercher de l'aide ou auprès de qui : c'est bien cela qui caractérise un apprenant autonome.

Une étude que nous avons menée précédemment (Nissen, 2007) a montré que les enseignants qui conçoivent des formations hybrides en langues sont conscients que ce type de formation demande à l'apprenant un certain degré d'autonomie. Ils tendent par conséquent à intégrer, à des degrés divers, des aides pour travailler certaines stratégies, des outils de planification et d'organisation de leur travail par les apprenants, l'indication des personnes à contacter pour demander de l'aide, des aides d'utilisation des outils techniques. Dans la présente étude, nous nous intéressons, en revanche, au point de vue des apprenants à travers les questions suivantes : se sentent-ils responsabilisés et autonomes dans le cadre d'une telle formation hybride

(Q1) ? Quel soutien apporte d'après eux chacune des deux modalités (distantielle et présentielle), le cas échéant, pour leur autonomie (Q2) ? Et inversement, quelles difficultés persistent pour eux dans une telle formation (Q3) ?

Autonomie : de quoi parlons-nous ?

L'autonomie de l'apprenant a été considérée d'abord par Holec (1981) comme l'aptitude à prendre en charge son propre apprentissage. Ensuite, Little (1991, 2007) l'a définie comme la capacité de l'apprenant à prendre de la distance, à mener une réflexion critique, à prendre des décisions et à agir de manière indépendante. Tous les deux s'inscrivent dans des démarches pédagogiques autonomisantes avec une forte centration sur l'apprenant, comme l'autoformation accompagnée. L'autonomie visée est ainsi double : langagière bien sûr, mais aussi et tout autant métacognitive (il s'agit d'acquérir la méthodologie pour devenir un apprenant tout au long de sa vie) – objectif qui est toujours d'actualité et inscrit dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Little, 2007).

Tout comme ces deux auteurs, nous ne définissons pas l'autonomie seulement comme un *objectif* à atteindre *à l'issue* de la formation. Nous la désignons aussi en termes de *compétences* dont l'apprenant doit faire preuve *au cours* de sa formation, s'il veut la réussir. Si l'autonomie ne doit pas être un simple présupposé, comme c'est trop souvent le cas pour des formations médiatisées (cf. Linard, 2003), la formation doit donc aider et soutenir l'apprenant à être autonome. Il s'agit ainsi de « rendre l'apprenant capable de réaliser les activités pédagogiques et de devenir un acteur autonome dans l'environnement d'apprentissage » (Blin, 2010, p. 175).

Dans une formation hybride en langues, ces compétences sont forcément langagières, et souvent aussi métacognitives – sans perdre de vue que l'apprendre à apprendre n'a pas ici un statut central comme dans les autoformations mentionnées ci-dessus (Nissen 2007). Mais pour que l'apprenant puisse mener à bien sa formation, d'autres compétences sont également sollicitées : elles sont d'ordre organisationnel, informationnel, méthodologique, social, psycho-affectif, cognitif, et technique. Le tableau 1 indique les définitions des différentes compétences qui participent à l'autonomie de l'apprenant ; il s'agit ici d'une adaptation des domaines d'application de l'autonomie proposés par Albero (2003) et Nissen (2007).

compétence	définition de la compétence
organisationnelle	savoir organiser son travail. Savoir gérer et planifier l'apprentissage, arriver à respecter les échéances
informationnelle	savoir rechercher et trouver des informations pertinentes sur la plateforme, sur Internet. Savoir stocker et utiliser ensuite cette information
méthodologique	savoir réaliser les tâches, savoir chercher de l'aide pour les réaliser
sociale	savoir communiquer avec les autres, savoir réaliser des tâches en groupe et savoir gérer la vie du groupe, savoir demander et obtenir de l'aide
psycho-affective	savoir réguler ses émotions, savoir prendre une initiative, assumer sa part de responsabilité dans la formation, tolérer une relative incertitude
cognitive	savoir analyser les éléments observés, recouper avec les éléments déjà connus, anticiper par formulation d'hypothèses
langagière	savoir agir en allemand, dans le cadre de ce cours, avec les étudiants de Hanovre, etc., savoir chercher de l'aide langagière
métacognitive	savoir réfléchir sur sa manière de travailler et d'apprendre et savoir la réguler, s'autoévaluer
technique	savoir utiliser les technologies pour pouvoir participer à la formation. Savoir s'adapter et savoir où trouver de l'aide technique

Tableau 1. Types de compétences participant à l'autonomie de l'apprenant

Entretiens avec des apprenants inscrits dans une formation hybride

Afin de répondre aux questions de recherche que nous avons posées plus haut (Q1, Q2, Q3), nous avons interviewé des étudiants au bout d'un semestre dans une formation hybride (premier semestre 2011/2012). Seuls quatre étudiants ont accepté de participer à l'entretien, mais le faible nombre de répondants est contrebalancé par la qualité de leurs réponses[1]. Nous avons complété les données par un entretien avec la tutrice actuelle[2]. Les entretiens, d'une durée moyenne de 30,4 minutes, ont été enregistrés, puis transcrits, pour pouvoir effectuer une analyse des contenus.

Pour situer notre analyse, nous décrirons d'abord brièvement la formation hybride dans ses grandes lignes. Il s'agit d'une formation en allemand intitulée *Studentenleben in Deutschland* (SiD), « vie étudiante en Allemagne », d'une durée de deux semestres (par semestre, 36 h effectives et 3 ECTS). Elle s'insère dans l'offre générale des options LANSAD de l'université Stendhal à Grenoble et est ouverte aux étudiants des différentes universités grenobloises préparant un niveau B1.1 et B1.2. Son scénario pédagogique est entièrement indiqué en ligne, sur la plateforme Esprit : la suite de tâches à réaliser, majoritairement en petit groupe, qui s'inscrivent (pour le premier semestre qui nous intéresse ici) dans le cadre de la mobilité étudiante (recherche d'un appartement et fondation d'une colocation en Allemagne) ; les activités individuelles, qui aident à acquérir les différentes compétences nécessaires pour réaliser les tâches, ainsi que celles qui visent plus largement un travail de différentes compétences (des ressources au choix pour les compréhensions orale et écrite, des

1 Les réponses que ces quatre étudiants donnent, reflètent par ailleurs bien les avis que d'autres étudiants ont pu exprimer lors de sessions précédentes de ce cours.

2 En tant que conceptrice de la formation, nous avons par ailleurs, évidemment, une très bonne connaissance de ses aspects ingénieriques.

tests de grammaire non notés mais qui servent à identifier les points à remédier de manière ciblée par chaque étudiant, etc.). Un planning (« Arbeitsplan »), disponible sur la plateforme et distribué également sur papier aux étudiants au début de la formation, en représente la colonne vertébrale. Il indique les activités à faire, leur durée estimée, la date butoir, leur emplacement, leur caractère obligatoire ou bien volontaire (sur la plateforme figurent de nombreuses aides et activités que l'étudiant ne réalise que s'il estime en avoir besoin), ainsi que le mode de leur réalisation (individuel ou en petit groupe) et la modalité (à distance ou en présentiel). Six séances présentielles par semestre (12 h au total) ponctuent à intervalles réguliers le travail à distance et servent avant tout à faire connaissance, à pratiquer l'interaction orale, à donner les explications initiales sur le fonctionnement de la formation et sur la technique, à faciliter et continuer le travail à distance. Deux des séances présentielles sont dédiées à la visioconférence avec des étudiants en Allemagne, à la Leibniz Universität de Hanovre, et la dernière séance à une évaluation qui fait partie du contrôle continu.

Figure 1. Page d'accueil de la formation sur la plateforme

Résultats et discussion

Ne nous voilons pas la face : tous les étudiants n'adhèrent pas à ce type de forma-

tion. Pour l'une des quatre étudiantes qui ont accepté de faire l'entretien (Solen[3]), on peut même affirmer le contraire. Les trois autres émettent par contre un avis positif, voire très positif. L'une d'elles a choisi cette formation justement à cause de son caractère hybride (Véra), les deux autres au départ par défaut, pour le créneau horaire du présentiel (Aude et Emy). Leur appréciation de la formation est très directement liée au fait que les apprenants en aient ou non été des acteurs « actifs ».

Les apprenants sont-ils acteurs de leur formation ?

Les expressions « tout seul » et « soi-même » apparaissent dans le discours de tous les apprenants interrogés. Ceux qui étaient acteurs de leur formation associent ces mots généralement à une source de satisfaction. Ainsi, Aude est contente d'avoir réussi à être « autonome » dans le cadre d'un environnement pédagogique et avec l'aide d'un tuteur : « ça a montré une facette de l'autonomie. Qu'on peut être autonome aussi en langue et qu'on n'est pas non plus obligé d'avoir un cours et d'être toujours en présence. Qu'apprendre par *soi-même*, c'est possible, enfin avec quand même un guide, une structure ». Véra et Emy apprécient avoir pu planifier « *toutes seules* », à l'avance, leur progression, d'une part en fonction de la nature et de la quantité des activités prévues dans le planning, d'autre part en fonction de leurs propres contraintes et disponibilités. « Pour les étudiants qui travaillent, comme moi, ça permet de pouvoir choisir vraiment les créneaux où on a le temps de travailler l'allemand, et les semaines. » (Véra).

La présence de la modalité distantielle dans la formation hybride permet cette souplesse organisationnelle, mais aussi d'autres choix et libertés. Ainsi, Aude apprécie « de pouvoir faire des exercices pour progresser à [sa] vitesse ». Véra estime bénéfique le fait de pouvoir décider des documents didactisés qu'elle va utiliser pour la compréhension orale et écrite : « le fait de pouvoir choisir quel texte on va étudier, quelle bande on va écouter (...), ça responsabilise aussi. Ça permet justement de choisir, de pas subir. C'est vrai qu'on a souvent à *subir* des cours de langue ». Elle souligne également, au sujet de la grammaire, l'intérêt d'identifier les difficultés de chacun et de ne travailler que ces aspects-là, individuellement, « parce qu'on n'a pas les mêmes lacunes ». Sur la plateforme sont également proposées, en plus des activités imposées, de nombreuses aides méthodologiques et activités supplémentaires pour le travail des différentes compétences (surtout lire et écouter), ou pour aider l'apprenant à mieux savoir réaliser les différentes tâches. Aude déclare : « après la première séance (de présentation de la formation), je me suis dit : c'est bien. Si je *veux* avancer, je *peux* ».

Elle met ainsi en avant que, pour être acteur de sa formation, encore faut-il le *vouloir*. Pour Solen, justement, la formation demande *trop* d'autonomie. Cette autonomie est pour elle contrainte et subie. « Tout seul » relève donc pour cette étudiante

3 Pour des raisons d'anonymisation, nous avons changé les prénoms des étudiants.

d'un sentiment d'isolement. « Ça force à se débrouiller *seule* (…), ça force à être autonome, mais moi, c'est pas quelque chose qui me motive ». Une des explications pour cela est son niveau d'études. Si aucune des étudiantes n'a suivi de formation médiatisée ou hybride au préalable, Solen est la seule à être en début de cursus (première année) ; les autres sont au niveau master 1 ou doctorat. Véra déclare à son propos : « elle est beaucoup plus jeune. Alors je pense qu'elle est encore dans le mode complètement scolaire, où si le prof te dit « ben, il faut le faire » (elle agit, sinon) elle ne faisait pas la démarche elle-même ».

Il ne faut cependant pas s'y tromper : aucun des apprenants ne revendique la liberté et une responsabilisation absolues. Au contraire, Véra et Emy soulignent que, si on ne leur avait pas *imposé* de faire des activités à cadence *régulière*, elles n'auraient pas travaillé. Une analyse de la manière dont les personnes ont organisé leur travail, d'après leurs déclarations lors de l'entretien, montre que celles qui sont à l'aise dans la formation sont justement celles qui ont instauré une régularité dans leur rythme, et ce toujours avec un délai suffisant par rapport aux dates butoirs indiquées dans le planning. Être régulier et bien dans les temps sont donc des facteurs de réussite et d'aisance. Ainsi, Véra a commencé à ne plus être à l'aise lorsqu'elle n'a plus été en mesure de respecter les délais (pour des raisons liées à des manifestations scientifiques en lien avec sa thèse), et Solen n'a jamais réussi à se motiver pour travailler suffisamment en amont et à cadence continue. Elle a systématiquement attendu la veille de chaque séance présentielle pour faire d'un coup toutes les activités des deux semaines. On ne s'étonnera pas alors qu'elle ait ressenti une surcharge de travail et qu'elle ait eu le sentiment de ne pas maîtriser les choses : « pendant une semaine et demie, il n'y a pas d'allemand, après on reprend tout d'un coup, ça fait un gros tas de travail, et du coup j'étais un petit peu tout le temps perdue en fait ».

Comment chacune des modalités soutient-elle l'autonomie des apprenants ?

Les remarques que nous venons de faire se rapportent toutes à la modalité distantielle. C'est ici essentiellement que les apprenants ont le sentiment d'être responsabilisés. Lorsqu'on interroge cependant les apprenants sur le soutien qu'apporte la formation pour leur autonomie, les *deux* modalités y contribuent, avec des rôles relativement distincts.

Le présentiel

Ce que les étudiants retiennent avant tout du présentiel, ce sont la visioconférence et le suivi par le tuteur. L'énoncé suivant d'Aude reflète également le point de vue d'Emy, de Véra et de la tutrice : « en présentiel, ce que j'ai beaucoup aimé, c'étaient les discussions par Skype, avec les étudiants de Hanovre. Au début, c'est un peu impressionnant, on se dit qu'on ne va pas réussir. Puis finalement... (…) je trouvais ça bien d'arriver à discuter. (…) Dans d'autres cours d'allemand que j'ai eus, c'était que entre nous et avec la prof. Et là, (…) avec d'autres étudiants, j'ai trouvé que c'était

très intéressant. C'était une bonne expérience ». Dans l'ensemble, les apprenants estiment avoir été soutenus surtout pour développer l'interaction orale et le vocabulaire. Emy constate que les deux modalités se complètent bien pour travailler les différentes compétences : en présentiel, c'est surtout l'oral qui est pratiqué, alors que le travail sur la plateforme « servait plus à [s]'entraîner à l'écrit ».

Si le présentiel permet donc de soutenir l'autonomie *langagière*, et surtout orale, il donne aussi l'occasion de soutenir l'aspect *psycho-affectif* : la tutrice y jouait un rôle rassurant, en permettant systématiquement aux étudiants de poser des questions par rapport à leurs difficultés, ce que tous ceux qui ne sont pas déjà *a priori* autonomes apprécient. La tutrice déclare encore y encourager les étudiants et leur donner confiance en eux-mêmes, afin qu'ils surmontent leurs craintes face à la formation et aussi pour oser prendre la parole devant les autres[4].

Le suivi par la tutrice en présentiel soutient encore la compétence *organisationnelle* des apprenants, en faisant toujours le point sur les travaux à rendre ou à venir.

Deux compétences sont *a priori* (selon l'avis de la conceptrice) travaillées aussi bien en présentiel qu'à distance : les compétences *métacognitive* et *sociale*. Les apprenants notent cependant un soutien sur ces aspects uniquement pour le présentiel. Il semble ainsi qu'un travail sur la définition de leur profil d'apprenant, en présentiel, et une communication orale synchrone les ont plus marqués, pour ces aspects, que la tenue d'un journal de bord et un travail en groupe asynchrone à distance.

Le distantiel

Deux compétences (langagière et organisationnelle), déjà mentionnées pour le présentiel, reviennent aussi pour le distantiel. Au niveau *langagier*, le fait de pouvoir s'exprimer en partie à distance convient bien aux personnes timides (Aude). Au niveau *organisationnel*, l'importance du planning pour le travail à distance est soulignée unanimement. Le « Arbeitsplan » remplit en fait un triple rôle : il indique ce qu'il y a à faire, permet de voir la cohérence dans l'enchaînement des activités (Véra), et impose par les dates butoirs une certaine régularité dans le travail.

Véra, qui avait moins besoin du suivi effectué par la tutrice en présentiel, trouve même que « tout ce qui était aide était plus sur la plateforme qu'en cours ». « On prenait le temps en plus de faire ça bien, d'aller *chercher l'information*, de travailler tel ou tel aspect qui nous manquait ». De même, pour Aude, « sur la plateforme, il y avait beaucoup de [liens vers des] sites internet, donc c'était bien documenté et bien pour rechercher des informations ».

4 Un cas extrême est ici Emy, qui au début du semestre était en grande difficulté, voire même en pleurs, mais a pris confiance en elle à la suite des encouragements de la tutrice, et a finalement réussi à mener sa formation à bien, de manière autonome. Elle en a tiré beaucoup de satisfaction et compte même s'y réinscrire l'année prochaine.

Les apprenants notent encore le soutien à l'autonomie *technique*. Ils ne sont pour la plupart pas familiarisés avec l'utilisation d'un ordinateur, dans le cadre d'une formation. « On n'est pas spécialement habitués à prendre l'ordinateur comme un outil de travail. C'est plus pour des recherches Internet, pour taper du texte, mais pas vraiment... Oui, là, c'est vraiment faire des exercices, enregistrer des choses » (Aude). Le soutien se fait par les explications données sur la plateforme ainsi que par les réponses rapides de la tutrice aux courriels qui l'appellent à l'aide.

Quels présupposés pour l'autonomie persistent ?

D'après la tutrice, il n'est pas forcément nécessaire qu'un apprenant soit déjà autonome pour pouvoir suivre cette formation hybride, car il peut y apprendre à le devenir. « Mais s'il a déjà une certaine autonomie, ce sera plus facile pour lui, c'est sûr » (tutrice). Quelles sont alors ces compétences préalables facilitatrices ?

Comme nous l'avons constaté plus haut, la formation hybride reste exigeante au niveau *organisationnel*, même si aussi bien le distantiel que le présentiel participent au soutien de cette compétence. Unanimement, les apprenants déclarent que ce type de formation les responsabilise, surtout à ce niveau. « Quand on doit rendre les devoirs en temps et en heure, du coup, il faut s'organiser, il faut prendre les choses en main, enfin … se dire voilà, tel jour, je fais tel exercice. Oui, donc je pense que ça responsabilise » (Aude). S'y ajoute pour certains étudiants la difficulté de comprendre la structure des contenus sur la plateforme. Il s'agit en effet de comprendre que les tâches principales, qui déterminent le scénario pédagogique, se font presque exclusivement en petit groupe et représentent les modules 1 à 4 dans le premier semestre. Les activités individuelles et les aides méthodologiques, qui ne sont pas directement liées à la réalisation des tâches mais qui sont destinées à faire progresser l'apprenant de manière plus générale (pour la compréhension orale et écrite, la grammaire, les stratégies, les aspects pragmatiques d'autres tâches, etc.), figurent, quant à elles, dans des modules transversaux.

Une compétence *technique* minimale reste un prérequis, même si des aides sont présentes sur la plateforme et que d'autres sont apportées par la tutrice en présentiel et par courriel. C'est ce que montre l'exemple de Solen, qui regrette que « tout se fait par ordinateur, au fait. J'ai beaucoup de mal, moi, avec l'ordinateur ». Et elle a, du coup, également du mal à adhérer à cette formation. Au-delà d'un certain seuil technique minimal, il devient possible d'acquérir les nouvelles compétences nécessaires, à condition qu'on en ait envie. Ainsi, Emy, qui dit ne pas être très à l'aise avec la technique non plus, déclare : « Il n'y a rien de compliqué, au final. Il faut juste s'y mettre et comprendre au début, et puis après, ça va tout seul (elle rit) ». La tutrice souligne qu'encore aujourd'hui, à l'heure de l'introduction du B2i dans le système scolaire, il est très fréquent que les étudiants n'aient que peu, voire pas, de compétences techniques.

En plus de la compétence technique, ce qui manque à Solen, c'est la compétence *informationnelle*. Là où d'autres apprécient le soutien apporté sur la plateforme, elle est complètement perdue devant les nombreuses informations qu'elle trouve sur un site web où elle doit chercher des informations précises dans le cadre d'une activité. Ici aussi, il semble qu'un seuil minimal de compétence doive être atteint au préalable.

Conclusion

Il émerge de notre étude que certains apprenants sont ces apprenants idéaux que tout enseignant appelle de ses vœux, ceux qui sont acteurs de leur formation hybride. S'ils ne le sont pas déjà avant la formation (Véra), celle-ci leur permet de le devenir (Emy), éventuellement en multipliant les sources d'aide : un pair pour avoir du soutien et pour se motiver, la tutrice en présentiel, ou encore Internet pour des points de grammaire (Aude). Mais, au moins dans ce public LANSAD très mélangé, une attitude consumériste de la formation reste encore présente, de même qu'un manque de certains prérequis incontournables (d'ordre organisationnel, informationnel et technique) (Solen). De ce fait, cette formation ne convient pas à ce type d'apprenant.

En effet, en raison de sa modalité hybride, mais aussi de sa structure, cette formation est différente de celles dont nos publics ont l'expérience. La comparaison par rapport à ces autres formations reste toujours présente, au moins en filigrane. Cela peut amener à une conception décalée de la formation hybride comme étant des « cours » (séances présentielles) espacés avec beaucoup de devoirs entre les séances (Solen). Le nombre réduit de séances présentielles entraîne pour certains une réduction regrettable de l'interaction (Véra) ou des occasions de poser des questions à l'enseignant, vu que c'est plus simple de formuler un problème en face-à-face que par courriel (Aude). Lorsqu'ils expriment leur appréciation de la thématique, ils le font toujours en comparaison à celles qu'ils ont connues dans d'autres cours de langue : pour Emy, la formation porte « sur des sujets intéressants alors que d'habitude dans les cours c'est (…) plus littéraire. Donc ça m'a plu ». La démarche centrée sur les tâches et l'absence d'un travail grammatical commun en cours en ont déstabilisé plus d'un. Mais cela n'a pas nui à la perception de leur apprentissage, qu'ils expriment toujours en comparaison aux autres cours de langue dont ils ont l'expérience. Emy appréhendait au départ le fait que la grammaire n'allait pas systématiquement être revue. « Mais au final, c'était un bon exercice, parce que je me suis entraînée à l'oral, j'ai pu m'exercer à l'écrit quand même. Et puis quand je ne savais pas, je suis allée chercher toute seule. Et du coup, d'avoir cherché tout seul, de pas avoir un cours sous les yeux, ça aide aussi à mieux retenir (…). Donc voilà, je pense que ça m'a tout autant appris qu'un cours « normal » » (Emy). De même, Aude estime qu'elle a progressé, « peut-être plus que dans les autres cours. (…) Un peu sur le vocabulaire, et surtout sur l'aisance à l'oral », ce à quoi la visioconférence a beaucoup contribué.

Il resterait bien sûr à évaluer leur apprentissage effectif, en vue de confirmer ces perceptions des apprenants. Et à mener une étude plus large, avec un nombre d'étudiants plus important. Il est néanmoins extrêmement probable que celle-ci confirmerait nos observations, tout comme le fait Frayssinhes qui constate à propos des formations ouvertes et à distance – dont les formations hybrides font partie – que n'y « est pas apprenant (…) qui veut, car tous les apprenants ne disposent pas de la méthodologie, de l'autonomie, de la motivation nécessaires pour suivre avec succès une [telle] formation » (Frayssinhes 2011, p. 153).

Références bibliographiques

ALBERO, B. (2003). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. In SALEH, I., LEPAGE, D., BOUYAHI, S. (coord.). *Les TIC au coeur de l'enseignement supérieur. Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002*, Université Paris VIII – Vincennes - St Denis, pp. 139-159.

BLIN, F. (2010). Designing Cybertasks for Learner Autonomy: Towards an Activity Theoretical Pedagogical Model. *Digital Genres, New Literacies and Autonomy in Language Learning*, pp. 175-196.

CHARLIER, B., DESCHRYVER, N., PERAYA, D., (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides, *Distances et savoirs*. Volume 4, n° 4, pp. 469-496.

FRAYSSINHES, J. (2011). *Les Pratiques d'apprentissage des adultes en FOAD : effet des styles et de l'auto-apprentissage,* thèse de doctorat, Université Toulouse II Le Mirail. Disponible à l'adresse : http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/63/65/49/PDF/Frayssinhes_Jean.pdf.

HOLEC, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning.* Oxford : Pergamon.

LINARD, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie, in ALBERO, B. (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur.* Paris : Hermès, pp. 241-263.

LITTLE, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues, Problems*. Dublin : Authentik.

LITTLE, D. (2007). Learner autonomy in language learning: widening the circle. *IATEFL Learner Autonomy SIG*, CLTE, University of Warwick, 12 May 2007.

NISSEN, E. (2007). Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)* vol. 10, n° 1, pp. 129-144. Disponible à l'adresse http://alsic.revues.org/index617.html.