

# **AUTOFORMATION ET SITES D'APPRENTISSAGE ET DE RÉSEAUTAGE EN LANGUES**

**Laure Chotel**

**Télécom Ecole de management, département LSH et université Stendhal-Grenoble 3**

**François Mangenot**

**Lidilem, université Stendhal-Grenoble 3**

**Résumé :** Cet article analyse deux sites d'apprentissage et de réseautage en langues sous l'angle de l'autodirection, de l'autoformation sociale et de l'accompagnement à l'autonomisation à travers ces deux dimensions de l'autoformation. Nos travaux montrent que ces sites ont tendance à présupposer l'autonomie des apprenants en proposant certes des activités d'apprentissage et des outils de communication entre pairs mais sans conseils pertinents ni accompagnement humain expert pour faciliter des apprentissages autodirigés et réciproques.

**Mots clés :** apprentissage des langues, autoformation, autonomie, apprentissage réciproque, web 2.0.

**Abstract :** In this article, the authors analyze two language learning and social websites through the concept of self-directed and social learning and the coaching offered by these websites. The results of this research show that learners' autonomy is rather taken for granted by the websites than really developed through the activities and communication tools. The websites neither provide relevant advice nor human expert coaching to sustain self-directed and social learning.

**Keywords :** language learning, self-directed learning, autonomy, mutual learning , web 2.0

## 1. Introduction

L'apprentissage mutuel des langues est une idée qui remonte au moins au concept de *Tandem* (apparu vers la fin des années 60), concept fortement articulé à celui d'autonomie (Little, 2002). Le Web social s'est aujourd'hui emparé de cette idée et comporte de nombreux sites (Livemocha, Busuu, Babbel, etc.) qui mettent en avant l'échange de services dans le domaine des langues, même s'ils proposent également des contenus à apprendre. Nous postulons que l'apprentissage sur ces sites relève de l'autoformation (telle que définie par Carré, Moisan, Poisson, 1997), dont nous rappellerons plus loin quelques grands principes. Cette dimension apparaît explicitement sur les pages d'accueil de certains de ces sites, qui correspondent par ailleurs à la définition de l'apprentissage non formel que donne la Commission Européenne<sup>1</sup> :

*L'apprentissage ne relève pas d'un établissement d'enseignement ou de formation et ne mène généralement à aucune certification. Il est toutefois intentionnel de la part de l'apprenant et présente des délais, un soutien et des objectifs structurés.*

Notons que la proposition reste vague sur qui définit les délais, le soutien et les objectifs.

L'objet de cette communication consiste donc à évaluer dans quelle mesure deux sites différents, en l'occurrence Busuu et Babbel, proposent aux apprenants de langues un apprentissage autoformatif, dans les dimensions cognitive et sociale (voir § 2) ; il s'agira notamment de déterminer si ces sites favorisent l'autonomie des apprenants ou au contraire la présupposent. Nous commencerons par présenter le cadre théorique et la méthodologie. Puis nous analyserons les sites retenus.

## 2. Autoformation, autonomie et web 2.0 pour les langues

Apprendre une langue étrangère en ligne sur des sites tels que Busuu et Babbel requiert de la part de l'apprenant une autonomie certaine. Or l'autonomie n'est pas un état de fait mais un processus (André, 1992), que l'on peut nommer « autonomisation » et qui évolue tout au long des apprentissages, si tant est que ceux-ci participent de son développement. L'autonomie, à la fois moyen et but, s'actualise notamment dans la modalité d'apprentissage que constitue l'autoformation (Albero, 2000). Carré, Moisan et Poisson (1997) proposent de modéliser l'autoformation –notion complexe- sous la forme d'une galaxie, servant désormais de base à de nombreux travaux sur l'autoformation, comportant cinq dimensions : l'autoformation intégrale (ou autodidaxie), existentielle, éducative, sociale et cognitive.

Dans la présente étude, nous nous intéresserons aux aspects cognitifs et sociaux de l'autoformation en langues. L'autoformation cognitive -ou autodirection (Carré et al., 2010)- nous incite à interroger les dimensions autodirectives et hétérodirectives de l'apprentissage des langues proposé. En lien étroit avec cette dernière, approfondir la question de la dimension sociale de l'autoformation se justifie d'autant plus que les sites étudiés la revendiquent explicitement. Recouvrant les deux aspects, se pose la question de l'accompagnement dans l'autonomisation des apprentissages.

Ces analyses sont articulées avec la notion de web 2.0, que nous définissons comme « *un media [...]* dont les caractéristiques sont : participation des utilisateurs, ouverture et effets de réseaux »<sup>2</sup> (Musser et al., 2007). Loiseau, Potolia et Zourou (2011) ont montré que Busuu et Babbel s'inscrivaient dans la mouvance du web 2.0.

<sup>1</sup> [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc52\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc52_fr.htm)

<sup>2</sup> « a [...] distinct medium characterized by user participation, openness, and network effects. »

## 2.1. Autodirection de l'apprentissage et web 2.0

L'autodirection de l'apprentissage s'oppose à l'hétérodirection en cela qu'elle recentre le processus d'apprentissage sur l'apprenant lui-même, qui en devient responsable et le contrôle. Elle vise à développer l'autonomie des apprenants en leur permettant d'acquérir la capacité d'apprendre.

Dans le domaine de la didactique des langues en France, Holec a été à l'initiative de nombreux travaux sur l'autodirection. Il précise que les actes et activités d'apprentissage recouvrent les objectifs, les contenus, les modalités de réalisation et d'évaluation de l'apprentissage (Holec, 1991). Il s'agit donc pour l'apprenant d'acquérir « *les savoirs et savoir-faire indispensables pour définir quoi apprendre, comment apprendre et comment s'évaluer* » (Holec, 1988) et cela implique « *une formation dans trois domaines complémentaires : celui de la culture langagière, celui de la culture d'apprentissage et celui de la méthodologie d'apprentissage* » (Holec, 1991). Du point de vue de la méthodologie d'apprentissage, la définition de ses objectifs d'apprentissage par l'apprenant (besoins langagiers, composantes linguistiques) correspond à l'autodétermination de ses apprentissages, fondée sur une dimension motivationnelle (Carré et al., 2010). Le choix des contenus et techniques d'utilisation, des modalités de réalisation de l'apprentissage (lieu, fréquence, durée) et des modalités d'évaluation (critères d'évaluation, seuils de réussite) relèvent de l'autorégulation de l'action par l'apprenant et participent du sentiment d'auto-efficacité (Carré et al., 2010). Une réflexion sur la culture langagière (représentations sur les langues, caractère culturel et social du langage) et la culture d'apprentissage (« *ce qu'est acquérir [une langue], [...] apprendre, [...] évaluer* » (Holec, 1990)) sont également nécessaires pour apprendre à apprendre. L'autodirection en langues a notamment été mise en pratique par le CRAPEL<sup>3</sup> à travers la création de Centres de Ressources en Langues (CRL) et de Centres d'Auto-Apprentissage (CAA). Si, d'un point de vue théorique, Holec (1991) estimait du « *savoir apprendre* » que « *c'est une capacité qui peut<sup>4</sup> s'acquérir par une formation spécifique* », d'un point de vue pratique, il s'avère que « *la mise en place d'un centre de ressources doit donc aussi nécessairement<sup>5</sup> prévoir la mise en place d'une structure de soutien qui aide l'apprenant à s'autodiriger de manière efficace* » (Gremmo, 1995) et que celle-ci « *repose sur la présence [physique ou virtuelle], la qualité d'expertise, et la compétence technique de conseillers présents [...]* » (Bailly, 1995). L'accompagnement de l'apprenant dans l'autodirection de son apprentissage par un tuteur/conseiller/accompagnateur expert s'avère donc indispensable.

Par ailleurs, les TICE et le web 2.0 peuvent jouer un rôle facilitant l'apprentissage autodirigé, notamment pour le « *choix des lieux, des rythmes et des moments de travail, [et] la mise à disposition de ressources* » (Guély, 2008). Les potentialités du web 2.0 en matière de partage d'informations, de collaboration et de création de contenus par les utilisateurs peuvent influencer sur ces aspects. En revanche, Guély souligne que certains éléments tels « *la détermination des objectifs, la définition des contenus et des progressions, la sélection des méthodes et techniques [sont plus complexes] à mettre en œuvre* ». Pour pallier ces difficultés, elle suggère un recours à des aides logicielles spécifiques ainsi qu'à des contacts avec un conseiller.

## 2.2. Autoformation sociale et web 2.0

Bien que l'apprentissage autodirigé ne mette pas l'accent sur la dimension sociale de l'autoformation, il est indéniable que l'autonomie « *implique de prendre en compte*

---

<sup>3</sup> Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques en Langues, Nancy 2.

<sup>4</sup> Nous soulignons.

<sup>5</sup> Nous soulignons.

*l'environnement et la société et de se construire par des interactions. L'autonomie ne signifie pas la solitude : le travail en binômes, en groupes, accélère l'autonomisation des apprenants* » (Barbot, 2000). Ceci est encore plus vrai en langues, puisqu'il convient de pratiquer celles-ci pour les apprendre. Dans la notion d'autoformation sociale nous retrouvons justement cet aspect de l'autonomie, qui octroie à la socialisation et aux interactions une place majeure dans les processus d'apprentissage, dans la ligne de la théorie socio-culturelle de Vygotsky. Selon Tremblay (2003), la « *dimension socialisante* » de l'autoformation sociale apparaît notamment à travers les réseaux et le principe de réciprocité ; les réseaux d'échanges réciproques de savoirs (RERS) en sont un bon exemple. Nous sommes d'avis que les sites d'apprentissage des langues et de réseautage social relèvent en partie de ce type de réseaux – davantage que de communautés-, bien que dans notre cas, la marchandisation de la formation soit aussi présente.

En ce qui concerne le principe de réciprocité, il a été travaillé à la fois en sciences de l'éducation (Labelle, 1996) et en didactique des langues, principalement avec les dispositifs *Tandem*. Chez Labelle, la « *réciprocité éducative* » se réfère à des valeurs (« *le respect, la tolérance, la prévenance et la confiance* », Eneau, 2005), à « *une interdépendance des partenaires* » visant à se rendre et à rendre l'autre plus autonome par l'intermédiaire d'échanges entre les individus, et à la « *construction identitaire des acteurs* » sur la voie de l'autonomisation. Toutes ces dimensions apparaissent également dans les théories sur les tandems pour l'apprentissage des langues. Les recherches sur le dispositif *Tandem* nous sont ici utiles car proches bien que distinctes : dans les sites que nous étudions, les échanges et corrections entre apprenants sont encouragés mais au niveau de l'ensemble des apprenants et non pas d'un partenaire régulier. Précisons que les tandems relèvent à la fois de l'autoformation sociale et de l'apprentissage autodirigé. L'échange et la réciprocité supposés par le tandem impliquent que les partenaires négocient et se mettent d'accord sur l'organisation de l'apprentissage (temps, objectifs, évaluation), ainsi que sur les dimensions socio-affectives et socio-cognitives de l'apprentissage (soutien, respect de l'autonomie et des stratégies d'apprentissage du partenaire, résolution des problèmes rencontrés) (Helmling, 2002). Les apprenants n'étant pas forcément suffisamment autonomes pour prendre en charge immédiatement leurs apprentissages en tandem, un accompagnement est suggéré via des entretiens de conseil individualisé, des échanges d'expériences entre pairs, la rédaction d'un journal d'apprentissage, et particulièrement au départ pour la sélection des activités d'apprentissage et pour le choix des feedbacks (Helmling, 2002). Brammerts et Calvet (2002) précisent que « *toutes les études réalisées sur des projets Tandem soulignent l'importance d'un encadrement des apprenants* » dans le processus d'autonomisation, effectué par un accompagnateur formé aux principes de l'autoformation.

Le web 2.0 peut là aussi faciliter le développement de l'autoformation sociale si les sites permettent davantage de collaboration entre les apprenants, impulsent la constitution de réseaux d'échanges et soutiennent par leurs discours, méthodes et outils des apprentissages réciproques en langues. Par ailleurs, Thorne & Reinhardt (2008) estiment que

*pour les adolescents et les étudiants, les littératies émergentes liées aux médias numériques sont hautement pertinentes dans leur vie actuelle et future d'utilisateurs de la langue » ; [...] la maîtrise avancée d'une langue inclut l'utilisation de modalités de communication bien plus nombreuses qu'il y a dix ans et la maîtrise des contextes et genres afférents.*

### **2.3. Méthodologie**

La méthodologie adoptée est de type descriptif, voire immersif. D'une part, nous avons étudié les outils, les aides, la structuration proposés par deux sites d'apprentissage et de réseautage en langues. D'autre part, nous nous sommes immergés dans ces sites en ayant réellement pour objectif de progresser dans une ou plusieurs langues dans lesquelles nous

avons un niveau débutant, intermédiaire ou avancé (italien, portugais, anglais). Nous avons pratiqué quelques échanges avec d'autres apprenants dont les langues étaient complémentaires des nôtres.

Ces analyses ont été menées en ayant à l'esprit deux familles de questions de recherche, en lien avec le cadre théorique qui vient d'être présenté.

- L'apprentissage d'une langue sur le site x ou y, en termes de ressources, aides et activités proposées, est-il de nature plutôt autodirective ou hétérodirective ? Un balisage clair (quels types de tâches vais-je trouver dans telle rubrique ?, où vais-je pouvoir approfondir tel point grammatical ?) et différentes options pour se confronter à celles-ci (par exemple, pouvoir choisir d'avoir de l'écrit ou non lors d'une phase d'écoute) constituent des facteurs cruciaux pour laisser à l'apprenant la possibilité d'effectuer des choix significatifs en termes d'apprentissage. Quel type d'accompagnement à l'autonomisation trouve-t-on ? L'autonomie est-elle plutôt présumée ou bien au contraire guidée ? Y a-t-il des aides à la métacognition, des outils de réflexivité de type portfolio ou journal de bord ?
- Comment trouve-t-on un ou des partenaire(s) d'apprentissage ? Comment se déroulent les échanges avec les pairs ? Des conseils sont-ils prodigués quant à la manière de conduire ces échanges, à leur contenu, aux outils de communication qui les instrumentent ? Est-on encouragé à approfondir la relation avec un ou deux partenaires ? A collaborer avec un petit groupe ? Y a-t-il des consignes quant à la correction ?

Nous tâcherons ainsi de dresser une carte des apports et des limites de tels sites en matière d'autoformation et de suggérer quelques pistes d'amélioration.

En ce qui concerne le choix des sites, nous avons estimé intéressant de pouvoir nous appuyer sur une première analyse, effectuée par Loiseau et al. (2011), des trois sites Babel, Busuu et Livemocha ; les auteurs cités avaient pour leur part fait leur choix sur la base de l'importance de divers sites en termes de nombre de membres et de langues proposées. Parmi ces trois sites, deux insistent plus sur leur dimension de « communauté » (Busuu et Livemocha), tandis que le troisième (Babel) met plus l'accent sur les contenus d'apprentissage proposés. Nous avons donc choisi un site de chaque type, écartant Livemocha du fait que la progression et les contenus proposés dans chaque langue sont calqués sur l'anglais, pour des raisons d'économie sans doute (Loiseau et al., 2011).

### **3. Analyse de Busuu et Babel au plan de l'autoformation**

#### **3.1. Autoformation cognitive : quelle autodirection avec quel accompagnement ?**

Suivant Holec (1991), nous allons étudier successivement la question de la méthodologie d'apprentissage (fixation des objectifs, présentation et organisation des ressources, choix des circonstances d'apprentissage, modalités d'évaluation), de la culture langagière et de la culture d'apprentissage sur ces deux sites.

##### *3.1.1. Définition des objectifs*

En version gratuite, ni Busuu ni Babel ne proposent à l'apprenant de définir ses motivations, buts et besoins liés à l'apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères. En format premium (payant), Busuu offre à l'apprenant de définir ses objectifs via « MyBusuu », un guide lui permettant de se fixer un rythme compris entre 1h et 10h de travail hebdomadaire, associé à une date de fin de cours correspondante. MyBusuu informe

l'apprenant de son avancée dans le cours en pourcentage du nombre d'unités achevées et du vocabulaire appris (cf. Annexe 1).

En lien avec le paradigme du web 2.0, les apprenants peuvent partager ces informations sur d'autres réseaux sociaux (Twitter et Facebook), ce qui est censé soutenir leur motivation, selon les concepteurs. Cette fonctionnalité participe selon nous davantage des aides pour définir les modalités de réalisation de l'apprentissage dans le temps plutôt que les objectifs de l'apprenant en termes de compétences et de motivations. Le risque encouru est un manque d'engagement dans l'apprentissage en raison d'une absence de prise de conscience de ses besoins par l'apprenant. Toutefois, cette aide logicielle facilite l'autorégulation de l'apprentissage à un niveau post-décisionnel (Carré et al., 2010) et peut en cela effectivement jouer sur la motivation.

### 3.1.2. *Contenus et ressources : présentation, organisation et techniques d'utilisation*

Du point de vue de la modélisation pédagogique, Loiseau et al. (2011) ont montré que le fonctionnement archétypique de Busuu et Babel repose notamment sur « *les briques élémentaires suivantes : la leçon [...] ; des exercices structuraux ou calqués sur le modèle de la leçon, qui sont corrigés automatiquement ; des exercices de production écrite et orale, corrigés par les utilisateurs (ceux qui acceptent d'endosser le rôle de tuteur) ; des modalités d'interaction synchrones ou asynchrones avec d'autres utilisateurs (tuteurs) [...]* ». Une place importante est donnée aux exercices structuraux autocorrectifs sur les deux sites. Si la transcription est souvent présente lors d'exercices de compréhension orale –ce qui est regrettable, le recours à la traduction dépend de l'apprenant sur Busuu, qui a en outre la possibilité de faire appel à certaines aides (lettres dans le désordre, écoutes multiples et podcast en accès premium sur Busuu). Sur Busuu, les apprenants en accès premium peuvent aussi travailler leur prononciation et soumettre un fichier audio pour correction par d'autres apprenants.

Les activités de production écrite présentent des consignes claires et du vocabulaire utile (aides linguistiques) pour rédiger une production qui pourra être corrigée par un membre du réseau. Sur Busuu, l'interaction orale avec des apprenants natifs ou maîtrisant la langue cible (LC) est présentée comme faisant partie de la progression des apprenants mais est très peu guidée pédagogiquement ; seules des aides logicielles linguistiques (cf. *infra*) sont disponibles. Globalement, Busuu traduit davantage la volonté de s'inscrire dans l'approche communicative en proposant des dialogues, des moments d'interaction orale et des vidéos authentiques.

Contrairement à ce que prônent Gremmo et Riley (1995) en faveur de l'autodirection, les ressources disponibles ne semblent pas répondre au critère de variété avec un éventail de documents didactiques et authentiques. L'ensemble des ressources sont fabriquées sur les deux sites, excepté des vidéos et des articles authentiques sur Busuu. Babel comporte quasiment exclusivement des listes d'expressions (*phrasebooks*) peu contextualisées, rappelant donc l'approche structuro-globale. Par ailleurs, ni Busuu ni Babel n'offrent de ressources à partir desquelles l'apprenant pourrait élaborer son apprentissage mais des activités préparées à partir de ressources d'ores et déjà sélectionnées (sauf les vidéos et articles authentiques sur Busuu).

Concernant l'organisation des contenus sur ces deux sites, les apprenants ont à la fois accès à des parcours prédéfinis sous forme de cours et à des rubriques classées par compétence (Babel, uniquement expression écrite), thèmes, grammaire, vocabulaire (Babel), listes d'expressions (*phrasebooks*, Babel), révisions (personnalisées sur Busuu), ressources authentiques (articles et vidéos sur Busuu), jeux (Busuu).

Si du point de vue d'un spécialiste en didactique, le catalogage des contenus ne nous semble pas extrêmement pertinent, nous pouvons néanmoins penser qu'il est compréhensible

par les apprenants, ce qui est fondamental (Cembalo, 1995). Nous nous demandons cependant si l'apprenant ne risque pas de se perdre ou de ne pas trouver ce qu'il cherche en ne voyant pas d'entrées par compétences (sauf expression écrite sur Babel), par type de documents (sauf pour les vidéos et articles sur Busuu), par tâches (ce terme, omniprésent dans le CECR, est totalement absent des deux sites), par actes de parole (sauf parfois dans certains cours sur Busuu et Babel). La recherche des contenus et/ou ressources n'est d'ailleurs pas facilitée puisqu'un seul critère de recherche est possible : par les rubriques mentionnées ci-dessus, alors que dans la littérature sur les CRL (Cembalo, 1995), une recherche multicritères est préconisée. Au sein des rubriques, les contenus sont ensuite classés par niveaux (seul Busuu utilise le CECR) ou par thèmes. Notons qu'il n'existe pas non plus de bouton « rechercher » (sur Busuu, il pointe vers la recherche d'amis), que les FAQ ne traitent pas précisément des questions de contenus et qu'aucun conseiller pédagogique n'est disponible pour répondre à des questions des apprenants.

Pour ce qui est de l'utilisation des contenus à travers un programme d'apprentissage, les sites proposent des progressions dans les cours et au sein même de la plupart des rubriques. Si, sur Busuu, l'apprenant n'est pas guidé pour élaborer son programme en fonction de ses besoins, le site présente cependant deux outils intéressants pour l'autorégulation de l'apprentissage : l'un personnalisable pour créer des exercices de révision à partir de contenus, de modèles d'exercices et d'un nombre de questions choisis par l'apprenant. L'autre, géré par le système, répertorie les erreurs de vocabulaire commises sur une séquence et permet à l'apprenant de s'entraîner sur ce vocabulaire. Par ailleurs, le système envoie également un rapport régulier à l'apprenant faisant état de sa progression ; s'il n'a réalisé aucune nouvelle activité, on lui annonce que son « *jardin des langues est en train de se dessécher* »<sup>6</sup>. Ces mails automatiques comportent également une question de vocabulaire (sous forme de QCM), une invite à corriger les travaux d'autres utilisateurs, une partie promotionnelle, ce qui leur donne un aspect un peu « fourre-tout » et en tout cas très peu « méta ».

Quant à Babel, en format premium, il comporte un système dit « intelligent » qui est décrit ainsi<sup>7</sup> :

*À chacune de vos visites, le site vous conseille les exercices qui correspondent le mieux à vos besoins. [...]*

*La fonction de révision intelligente vous aide à répéter ce que vous avez appris à intervalles optimisés. [...]*

*Votre outil de révision individuelle facilite le choix des contenus à revoir, au moment adéquat. Le système de Babel prend note de ce que vous avez déjà appris, des difficultés que vous avez pu rencontrer et adapte en conséquence les exercices de révision. À chacune de vos visites, le site vous conseille les exercices qui correspondent le mieux à vos besoins. L'intervalle entre les révisions est optimisé selon la théorie de la « Spaced repetition », qui se base sur le fonctionnement de la mémoire. Cette fonctionnalité complexe se met à votre service, sans se faire remarquer.*

Force est de constater que l'on est loin d'un apprentissage autodirigé. Le logiciel n'offrant par ailleurs aucune transparence (il n'explique pas le pourquoi des sélections qu'il fait), l'hétérodirection n'est même pas accompagnée d'une description des objectifs visés.

### *3.1.3. Modalités de réalisation : choix des circonstances d'apprentissage*

Concernant le rythme et la durée d'apprentissage, nous avons vu que Busuu facilite cette forme d'autorégulation grâce à MyBusuu ; notons cependant que cet outil ne prend pas en

<sup>6</sup> Cette métaphore du « jardin des langues » est présente sur l'ensemble du site.

<sup>7</sup> Site Babel.com, rubrique « Philosophie ». Consulté en juin 2011.

compte la spécificité des contenus d'apprentissage. Sur Babel, mis à part un découpage hétérodirigé des cours sur l'année en quatre semestres, aucune aide n'est apportée dans ce domaine. En revanche, un accès nomade est prévu (nous ne l'avons pas testé) : « *Babel Mobile vous permet d'apprendre de façon mobile : sur votre iPhone, iPod Touch ou iPad. Ainsi, vous pouvez mettre à profit le temps passé dans les transports en commun, dans la salle d'attente du médecin etc. pour réviser.* »

S'agissant de travailler seul ou à plusieurs (un des paramètres envisagés par Holec, 1991), toutes les activités autocorrectives (ou de type repérage, écoute, lecture), qui représentent la majorité des contenus, sont conçues pour un travail solitaire. Au contraire, les activités ouvertes, du fait sans doute de l'absence de tuteur fourni par les sites, sont toutes destinées à la « communauté », dans l'attente d'une correction par les pairs (voir partie suivante). La conception pédagogique et technologique est donc bien plus conséquente pour le travail seul que pour les échanges, pour lesquels seuls des outils sont mis à disposition.

#### 3.1.4. Modalités d'évaluation

Comme nous l'avons écrit, la majorité des exercices sont autocorrectifs, donc hétérocorrectifs. En outre, les réponses du système ne fournissent aucun élément de compréhension de l'erreur commise.

Pour les productions et les interactions écrites et orales, les corrections dépendent des apprenants natifs (ou s'estimant experts) de la LC et relèvent donc également de l'hétérocorrection. La teneur de ces évaluations sera abordée dans la partie sur l'apprentissage entre pairs.

L'auto-évaluation, quant à elle, n'est pas favorisée sur ces sites. Nous ne trouvons aucune trace d'un document ou d'une activité pédagogique incitant l'apprenant à déterminer des critères et outils d'évaluation personnelle, ce qui n'encourage pas la prise en main de cet aspect de l'apprentissage.

#### 3.1.5. Réflexion sur la culture langagière et la culture d'apprentissage

Plus encore que les aspects concernant la méthodologie d'apprentissage d'une langue, ceux traitant des cultures langagière et d'apprentissage sont inexistantes sur Babel et Busuu. En ce qui concerne la culture langagière, Holec (1991) précise qu'il s'agit de prendre conscience et éventuellement de faire évoluer les représentations que l'on a sur les langues et leur fonctionnement social. Or ces sites ne proposent aucune réflexion de ce type, d'autant moins que la plupart des exercices sont structuraux, décontextualisés, basés sur des documents fabriqués et font très souvent appel à la traduction littérale. La dimension culturelle du langage est quasiment impossible à travailler dans ces environnements. Si cela a éventuellement lieu, cela ne peut être que lors des interactions entre apprenants, qui ne sont pas accompagnées par un professionnel de la formation en langues et ne permettent donc pas aux apprenants d'approfondir réellement ces aspects.

L'apprendre à apprendre n'est pas davantage abordé ni guidé. L'apprenant se laisse mener par les exercices proposés par les sites sans être questionné sur la pertinence de cette démarche d'apprentissage. Si certains outils sur Busuu facilitent la personnalisation et l'autorégulation de l'apprentissage, ils ne sont pas accompagnés de conseils stratégiques (réflexions sur les styles d'apprentissage, l'évaluation, la progression dans l'apprentissage), de réflexions métacognitives ou métalinguistiques, même si des aides métalinguistiques, notamment sur Busuu, ont été identifiées.

Dans votre vocabulaire personnel, vous trouverez tout ce que vous avez déjà appris. Vos statistiques d'apprentissage affichent le nombre de mots, de phrases et d'unités que vous avez appris, et documentent vos progrès.



Aucun portfolio ou journal de bord n'est fourni à l'apprenant qui a accès à des outils élaborés pour la recherche « d'amis » ou la correspondance mais pas pour la gestion de son apprentissage. On pourrait imaginer que dans les versions payantes de ces sites, un conseil humain soit prodigué, comme c'est le cas dans les CRL ou CAA. Mais il n'en est rien, l'apprenant reste livré à lui-même (et au système informatique).

### 3.1.6. *Des conseils stratégiques envoyés par mail...*

Il semble que Babel se soit rendu compte de ses lacunes en termes d'autodirection de l'apprentissage puisqu'un message posté par la directrice de l'assistance sur le blog de Babel et envoyé par mail fin mai 2011 à tous les inscrits sur le site –y compris non premium- vient donner « *onze astuces pour apprendre une langue* »<sup>8</sup>. Parmi celles-ci, des injonctions à l'autodétermination (se fixer des objectifs), à l'autorégulation (choix des contenus, planification des apprentissages, lieux d'apprentissages évaluation, soutien à la motivation), à la réflexion sur sa manière d'apprendre (types d'apprentissage). Un lien vers un questionnaire pour se positionner en regard de ces « astuces » est proposé en complément sous une forme moins directive. Les concepteurs invitent également les apprenants à poursuivre ces discussions dans la rubrique « Tableau / Babel » sur le site. Auparavant, les mails reçus par les membres non premium de Babel avaient exclusivement une visée promotionnelle.

## 3.2. **Autoformation sociale : aides et outils pour l'apprentissage réciproque**

Dans cette partie de notre analyse, nous abordons successivement la question du fonctionnement social des sites, celle des interactions avec les pairs et des outils qui les instrumentent, puis enfin celle de la correction.

### 3.2.1. *Le fonctionnement social des sites*

La manière d'appréhender et de présenter les échanges diffère dans les deux sites, ce qui est perceptible au vu du menu d'accueil, notamment par la place de la rubrique « Cours » :

**Busuu** : Accueil / Amis / Messages / Cours / Groupes / Busuutalk (vidéo-chat)

**Babel** : Accueil / Cours / Communauté / Tableau / Chat / Messages / Prix

Busuu se présente comme une « *communauté virtuelle pour apprendre les langues* » et met donc logiquement les échanges en avant, comme l'un des principaux apports du site :

*Apprends de tes camarades : Apprends directement avec des locuteurs natifs de la communauté busuu.com via notre application de vidéo-chat intégrée! Tu pourras ainsi pratiquer tes capacités linguistiques lors d'une conversation en direct.*

La dernière phrase laisse cependant transparaître une certaine ambiguïté : l'idée sous-jacente est sans doute plus d'acquérir les capacités linguistiques avec les modules de Busuu, puis de pratiquer la langue avec les autres, que d'entreprendre un véritable apprentissage réciproque. On note par ailleurs que les notions d'*amis* et de *groupes*, empruntées à *Facebook*, pointent vers la constitution d'un réseau social.

Babel, pour sa part, présente les échanges comme une option : « *Parallèlement aux cours, vous pouvez également utiliser et approfondir vos connaissances en prenant contact avec d'autres utilisateurs de Babel de par le monde.* ». La place dévolue aux échanges sur la page d'accueil est bien moindre que sur Busuu et le site dans son ensemble nous paraît moins orienté « réseau social ». Néanmoins, le « Tableau » (traduction ambiguë de l'anglais « board », cf. Annexe 2), outil hybride entre forum et blog, présente des caractéristiques intéressantes sur lesquelles nous reviendrons.

---

<sup>8</sup> <http://blog.babel.com/astuces-d-apprentissage/>

Un certain nombre d'outils logiciels favorisent la prise de contact – voire la constitution d'une communauté d'apprentissage- et nous allons les passer en revue. Tout d'abord, et c'est essentiel, les deux sites offrent des outils assez efficaces de recherche de partenaires et de constitution d'un réseau d'« amis ». Chaque utilisateur est caractérisé par son profil apparaissant sous forme d'une vignette de format carte de crédit (cf. Fig. 1). Cette vignette comporte le prénom et/ou le nom, la photo, l'âge (facultatif), le pays d'origine (et la ville, pour Babel), la langue maternelle (et, pour Busuu, éventuellement celles dans lesquelles l'apprenant s'estime expert) et la/les langue(s) apprise(s). A ce profil s'ajoutent, dans Busuu, un certain nombre de représentations iconiques de l'activité de l'utilisateur. Enfin, sur les deux sites, une fiche un peu plus détaillée est accessible en cliquant sur le profil sommaire, Babel donnant le conseil suivant : « *Chargez une photo de vous sur votre profil et écrivez quelques lignes à votre propos afin d'aiguiser la curiosité des autres utilisateurs et de recevoir des réponses plus rapidement.* ».



**Fig. 1 : Profils sommaires en format carte de crédit (Busuu à gauche, Babel à droite)**

Un point important est l'indication de la disponibilité en ligne pour un échange synchrone : celle-ci se visualise directement sur les vignettes. Mais lors de notre fréquentation des sites, environ les deux tiers des tentatives d'entrer en communication synchrone un à un avec un autre utilisateur, pourtant indiqué comme « en ligne », sont restées vaines, d'où une certaine perte de temps.

Les deux sites proposent un outil de recherche de partenaires, à partir d'un certain nombre de critères ; parmi ceux-ci, les langues parlées et apprises, bien sûr, mais également le sexe, la tranche d'âge, le pays d'origine, le fait d'être en ligne. Babel propose un critère intéressant, « Partenaires Tandem », qui sélectionne automatiquement tous les utilisateurs ayant une langue cible et une langue maternelle symétriques de celles du demandeur. Il faut préciser que cette recherche se fonde sur une base de données importante, 1.200.000 utilisateurs pour Babel et plus de 2.000.000 pour Busuu (d'après ce qui est annoncé par les sites), ce qui aboutit souvent à un nombre de résultats trop élevé pour être vraiment exploitable, d'autant plus que l'examen des profils montre que certains sont très peu actifs sur le site<sup>9</sup>.

Au final, la sélection d'un ou plusieurs partenaires possibles se fait en lisant les profils, mais ceux-ci ne sont malheureusement pas assez détaillés. L'entrée en contact peut se faire de deux manières : si l'on voit que la personne sélectionnée est en ligne, on peut tenter d'initier un chat (ou un « vidéo-chat », sur Busuu) avec elle ; si elle n'est pas en ligne, on peut utiliser le mail interne du site. Le chat public de Babel, spécialisé par langues, pourrait aussi constituer un moyen de prise de contact mais sa visite, à plusieurs reprises et dans plusieurs langues, nous a convaincu qu'il ne s'y passait rien d'intéressant du point de vue de l'apprentissage réciproque ; ceci est probablement dû au fait que les interactions n'y sont aucunement délimitées ni dans le temps ni dans les objectifs, chacun pouvant entrer et sortir à

<sup>9</sup> Qui plus est, Busuu n'indique pas le nombre de résultats d'une requête, ce qui amène à « feuilleter » des pages sans savoir où se trouve la fin.

tout moment et « parler » de tout et n'importe quoi, ce qui est déresponsabilisant et ne favorise pas la constitution d'une communauté d'apprentissage.

Notre expérience par rapport à la recherche de partenaires, sur Busuu comme sur Babel, a montré que l'on finit toujours par trouver quelqu'un avec qui échanger dans le but de pratiquer une langue étrangère. Si un échange apparaît fructueux, on a alors intérêt à demander au partenaire de devenir « ami », afin de le retrouver plus facilement lors d'une autre connexion. Mais de manière générale, il nous semble que le fait de savoir que l'on a de très nombreux partenaires possibles conduit à ne pas chercher, avec un partenaire particulier, à négocier un « contrat » d'apprentissage réciproque avec des rendez-vous réguliers, des objectifs, un partage des langues, etc.

### 3.2.2. *Interactions entre pairs et outils*

Trois types d'échanges peuvent être distingués : ceux qui sont liés à des consignes, ceux qui sont libres et ont lieu un à un, ceux qui sont libres et se déroulent tous à tous. Les premiers sont les seuls à faire l'objet d'incitations précises (y compris par envoi de courriel, cf. annexe 3) de la part des sites, sous la forme d'invitations à corriger les autres. Par contre, qu'il s'agisse de la question des contenus à échanger (rappelons que Tandem suggère des thèmes de conversation, avec une certaine progression) ou de la manière d'évaluer / corriger, les conseils sont totalement absents.

En ce qui concerne les échanges liés à des consignes, des productions écrites (Babel et Busuu) et orales (Busuu uniquement, dans sa version premium) liées aux cours, toujours effectuées seul selon des consignes bien précises (par ex. : « *Quel a été ton pire déménagement ?* », Babel, « *Describe what you can see in the picture. What do you think is interesting about your culture?* », Busuu) sont ensuite soumises aux corrections asynchrones éventuelles des autres apprenants natifs ou experts de la LC. Il s'agit de la forme la plus basique de l'échange puisqu'en général il s'arrête une fois la correction obtenue. Toutefois, si les consignes de production invitent à un certain dévoilement de soi ou à la fourniture d'informations sur son pays / culture, ces productions peuvent être porteuses d'un contenu informationnel intéressant pour les autres apprenants et ceux-ci pourraient alors chercher à entrer en contact pour approfondir. Ce cas de figure est cependant très rare, bien qu'il soit peut-être un peu plus encouragé par le format de « publication » prévu par Babel : ce site place en effet les productions écrites dans la rubrique « Tableau ». Une sous-rubrique de ce « Tableau », intitulée « Aider les autres », reçoit toutes les productions, qui peuvent alors faire l'objet de commentaires, pas uniquement correctifs (mais dans la pratique, ce sont essentiellement des corrections qui sont fournies). Il est possible de visualiser l'ensemble des productions ou bien de les filtrer par langue.

Quant aux échanges non liés à des consignes, ils peuvent se dérouler avec différents outils de communication synchrones et asynchrones, sans lien aucun avec les contenus d'apprentissage. Busuu comme Babel proposent un outil de communication synchrone un à un dont l'accès est identique, à partir du choix d'un interlocuteur et de l'acceptation de celui-ci (cf. *supra*). Mais autant cet outil est sommaire dans Babel, autant Busuu propose un outil plus convivial permettant la communication à la fois orale et écrite et même vidéo ; des aides sont par ailleurs présentes dans la partie droite de l'écran : une liste d'expressions et de connecteurs aidant à exprimer l'opinion dans la LC, un traducteur (proposant les mêmes couples de langues que Busuu), un pavé avec les principaux signes diacritiques. L'utilisation à plusieurs reprises de ce « Busuu-Talk » nous a convaincu de sa fonctionnalité. La partie écrite de la communication peut se copier / coller facilement, ce qui constitue une aide stratégique puisqu'il est alors possible de revenir sur ses erreurs.

L'extrait d'échange ci-dessous, assez représentatif des premiers contacts que l'on peut avoir sur le chat de l'un ou l'autre des deux sites, présente un exemple de négociation sur les

langues (le passage est traduit du portugais, Janyne étant brésilienne et apprenant l'italien, fmangenot ayant pour sa part déclaré apprendre le portugais du Brésil et maîtriser le français, l'italien et l'anglais) :

```
fmangenot : tu peux parler italien, si tu veux
Janyne b.: ah ! bien ! tu parles bien l'italien
Janyne b.: très bien !
Janyne b.: non non
Janyne b.: parlons portugais, ainsi tu apprendras
davantage
fmangenot: ok, merci.
```

On voit que l'apprenante brésilienne propose de se tenir au portugais, peut-être à défaut d'avoir trouvé un locuteur natif en italien. En tout cas, on constate que les utilisateurs ont bien une représentation sous-jacente de conversation multilingue et de perfectionnement linguistique ; néanmoins, cette représentation ne s'est jamais traduite, dans notre cas, par une véritable négociation de procédures plus précises, forcément étalées dans le temps, d'apprentissage réciproque.

Enfin, chacun des deux sites propose un outil d'interaction écrite asynchrone « *tous à tous* » (Mangenot, 2004). Comme nous l'avons déjà signalé, le *Tableau* de Babel est un outil hybride entre forum et blog, les messages apparaissant par ordre antéchronologique et les commentaires (« Réponses ») n'étant pas au même niveau que les messages. Les différentes rubriques proposées (cf. annexe 2, colonne de gauche) sont très hétérogènes, des présentations personnelles aux productions à corriger, en passant par les conseils de voyage et les questions sur telle ou telle langue. Mais une fois qu'on a compris à quoi correspond chaque rubrique, le *Tableau* permet des échanges authentiques, en ce sens que chacun peut venir y chercher des informations dont il a réellement besoin, que ce soit sur le plan métalinguistique, touristique ou social. Les questions sur les langues servent souvent à chercher un partenaire d'apprentissage, sans d'ailleurs que les négociations aillent très loin, un échange d'adresses mails intervenant, semble-t-il, assez vite. Busuu propose pour sa part des « Groupes », à l'instar de *Facebook*. Pour créer un groupe, il faut avoir atteint un certain niveau d'activité dans Busuu (3 étoiles). Techniquement, ces groupes sont des forums de discussion qui doivent s'inscrire dans une des 10 thématiques suivantes : à propos de moi, maison et environnement, vie quotidienne, loisirs, voyages, amis, santé, achat, manger et boire, grammaire. Chaque groupe affiche un titre, une langue, un niveau (la plupart affiche « ouvert à tous »), une description, le nombre de membres et de messages (parfois plusieurs milliers). Un moteur de recherche permet de sélectionner les groupes selon la langue, la thématique et le niveau. Comme pour le *Tableau* de Babel mais avec une ouverture thématique beaucoup plus large, ces groupes mélangent des locuteurs natifs et des apprenants dans des discussions qui n'ont pas forcément la langue pour objet, même si elles sont parfois multilingues : il s'agit bien là d'une forme d'autonomie que d'être capable de se servir d'une langue étrangère pour aborder des thèmes qui vous tiennent à cœur. Hannah & de Nooy (2003) ont décrit le processus selon lequel des apprenantes de FLE s'autonomisaient petit à petit langagièrement lors de la fréquentation des forums du journal *Le Monde* ; une première étape de cette autonomisation pourrait consister à inviter les apprenants à fréquenter le *Tableau* de Babel ou les Groupes de Busuu, où l'indulgence par rapport aux erreurs langagières ou aux maladroites pragmatiques est forcément plus grande, du fait du contexte dans lequel ces outils s'insèrent.

### 3.2.3. *Les corrections humaines*

Pour toutes les productions orales et écrites liées ou non à des consignes, les corrections dépendent des apprenants natifs ou experts de la LC. L'apprenant a la possibilité de solliciter certains « correcteurs » plutôt que d'autres en fonction de leur « notoriété » et de ses affinités (cf Annexe 3). En observant les corrections apportées par différents membres sur plusieurs

productions, nous nous apercevons que les apprenants qui corrigent ne sont pas nécessairement experts de la LC puisque des erreurs figurent dans leurs corrections. En outre, celles-ci sont rarement accompagnées d'explications. Enfin, pour une même production, on trouve souvent trois ou quatre corrections et l'apprenant peut alors se demander quelle est la plus pertinente. Se pose donc la question de l'expertise de ces apprenants-correcteurs en didactique des langues ; n'étant pas formés, ils ne sont pas aptes à fournir des corrections et commentaires adéquats pour l'apprentissage d'une langue, or ce sont les seules personnes faisant des corrections sur les deux sites étudiés. Soulignons que Babel et Busuu ne donnent aucun conseil sur les corrections à apporter aux apprenants et que ce sont les apprenants de la LC eux-mêmes qui évaluent la qualité de la correction.

### 3.2.4. Synthèse sur l'apprentissage réciproque

En ce qui concerne la dimension sociale des sites, l'interface et l'ergonomie proposées par Busuu sont plus ludiques et les échanges plus mis en avant ; au risque peut-être d'être ainsi conduit vers un certain papillonnage de partenaire en partenaire. L'interface et le moteur de recherche de Babel nous semblent par contre plus austères mais plus ciblés et partant plus efficaces. Dans les deux cas, l'absence de conseils concernant l'apprentissage réciproque et le très grand nombre potentiel de partenaires nous semblent conduire à accumuler plusieurs « amis » convenant sous tel ou tel aspect, plutôt qu'à chercher à se mettre d'accord avec un seul utilisateur sur des rythmes de rencontre et des modalités précises d'apprentissage réciproque. Il n'est cependant pas impossible, mais nous n'en avons pas fait l'expérience, qu'à partir d'un panel de plusieurs « amis » se dégage à la longue le partenaire le plus adéquat. Ou que se forme un réseau de type RERS, avec une réciprocité élargie au groupe entier, au-delà du binôme.

Pour ce qui est des outils instrumentant les interactions entre pairs, on observe plus une logique cumulative qu'une recherche de cohérence, y compris avec les contenus d'apprentissage. Il ne nous est pas apparu que se constituait une communauté d'apprentissage (Henri & Pudeko, 2002), transversale par rapport aux outils et repérable par certains indicateurs (codes partagés, rituels, dévoilement de soi, etc., cf. Dejean, 2008), mais ce point mériterait d'être vérifié par une étude plus approfondie. Il serait intéressant d'examiner si les membres les plus actifs de Busuu ou Babel se « spécialisent » plutôt dans tel type d'outil ou bien font un usage large de tout ce qui est mis à leur disposition. On peut également se demander s'ils se contentent d'un seul site ou s'ils se montrent plus éclectiques. Il nous semble en tout cas qu'une certaine autonomie est requise *a priori* si l'on veut tirer vraiment profit des interactions entre pairs dans ces environnements. Et que les caractéristiques sémiopragmatiques des divers outils de mise en contact et de communication proposés par les sites, à l'instar de ceux du web 2.0, tendent à induire un comportement de type « zapping » assez opposé aux principes de Tandem, notamment en ce qui concerne l'établissement d'une relation interpersonnelle de confiance comme moteur fondamental de l'apprentissage : ne s'agit-il pas là d'une affordance héritée des réseaux sociaux généraux de type *Facebook* ? Il conviendrait de mener des travaux afin de savoir si ce type d'échanges très ponctuels engendre des interactions fructueuses en termes d'apprentissage d'une langue étrangère.

## 4. Conclusion

Au fond, la plus grande faiblesse de ces deux sites est probablement de ne pas être parvenus à lier l'aspect contenus d'apprentissage avec l'aspect interactions entre pairs et réseau social. Ainsi, un apprenant déjà bien autonome dans l'apprentissage des langues réussira-t-il sans doute à tirer profit des outils d'échange avec d'autres mais sera rebuté par le

caractère très hétérodirigé des leçons, exercices et autres *phrasebooks*. Un apprenant moins autonome appréciera peut-être les contenus d'apprentissage mais aura du mal à profiter des interactions entre pairs, trop peu structurées et surtout guidées : il risque de papillonner d'un partenaire à l'autre et d'être dérouté par les propositions contradictoires de correction de ses productions. Peut-être une approche par tâches permettrait-elle de mieux lier les deux dimensions : ces tâches devraient alors encourager la socialisation des productions, comme le fait par exemple le projet Babel-Web (<http://www.babel-web.eu>) ; en même temps, les activités autocorrectives devraient être conçues comme une aide à la réalisation de ces tâches. Une autre solution consisterait pour ces sites à proposer un service – payant- de conseil en apprentissage ; mais cela s'intégrerait sans doute difficilement à leur modèle économique. On peut enfin se demander si les adeptes des réseaux sociaux comme *Facebook* sont prêts à envisager des pratiques similaires sur Busuu ou Babbel en vue d'un perfectionnement en langue étrangère.

## 5. Bibliographie

- Albero, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris, L'Harmattan.
- André, B. (1992). De l'autonomisation à l'autonomie en didactique des langues non maternelles. In Porcher, L. (coord.), *Les auto-apprentissages*. Le français dans le monde, Paris, Hachette, p. 66-74.
- Bailly, S. (1995). La formation de conseiller. *Mélanges CRAPEL*, n°22. Nancy.
- Barbot, M.-J. (2000). *Les auto-apprentissages*. Paris, Clé International.
- Brammerts, H., Calvet, M. (2002). Apprendre en communiquant. In Helmling, B. (ed.) (2002). *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Paris, Didier.
- Carette, E., Holec, H. (1995). Quels matériels pour les centres de ressources ? *Mélanges CRAPEL*, n°22. Nancy.
- Carré, P. (2002). L'état international de la recherche sur l'autoformation. In Moisan, A., Carré, P. (dir.). *L'autoformation, fait social ?* Paris, L'Harmattan.
- Carré, P., Moisan, A., Poisson, D. (1997). *L'autoformation, psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris, PUF.
- Carré, P., Moisan, A., Poisson, D. (2010). *L'autoformation, perspectives de recherche*. Paris, PUF.
- Cembalo, S.M (1995). Le catalogage, l'indexation et les fichiers dans les centres de ressources en langues. *Mélanges CRAPEL*, n°22. Nancy.
- Dejean-Thircuir, C. (2008). Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance. *Alsic*, vol. 11 / 1, 7-32.
- Eneau, J. (2005). La part d'autrui dans la formation de soi. *Autonomie, autoformation et réciprocité en contexte organisationnel*. Paris, L'Harmattan.
- Gremmo, M.-J. (1995). Former les apprenants à apprendre : les leçons d'une expérience. *Mélanges CRAPEL*, n°22. Nancy.
- Gremmo, M.-J., Riley, P. (1995). Autonomie et apprentissage autodirigé : l'histoire d'une idée. *Mélanges CRAPEL*, n°22. Nancy.
- Guély, E. (2008). Développer l'autonomie et favoriser l'utilisation de l'Internet : enjeux communs pour la mise en œuvre d'innovations pédagogiques. In *Les approches non conventionnelles en didactiques des langues - 40e rencontres des journées de l'Asdifle*. Nancy. <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00570347/fr/>

- Hanna, B., de Nooy, J. (2003). A Funny Thing Happened on the Way to the Forum: Electronic Discussion and Foreign Language Learning. *Language Learning & Technology*, vol. 7 (1), 61-75.
- Helmling, B. (dir.) (2002). *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Paris, Didier.
- Henri, F., Pudelko, B. (2002). La recherche sur la communication asynchrone : de l'outil aux communautés. In Daele, A., Charlier, B. (coord.), *Les communautés délocalisées d'enseignants*, Etude réalisée dans le cadre du Programme Numérisation pour l'enseignement et la recherche, p. 12-44. <http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/edutice-00000388>.
- Holec, H. (1988). *Autonomie et apprentissage autodirigé*. Conseil de l'Europe, Hatier.
- Holec, H (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre. *Mélanges pédagogiques*. Nancy. <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/6holec-3.pdf>
- Holec, H. (1991). Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage. *Education permanente*, n°107. [http://www.epc.univ-nancy2.fr/EPCT\\_F/pdf/Autonomie.pdf](http://www.epc.univ-nancy2.fr/EPCT_F/pdf/Autonomie.pdf)
- Labelle, J.-M. (1996). *La réciprocité éducative*. Paris, PUF.
- Little, D. (2002). Autonomie de l'apprenant. In Helming, B. (2002). *L'apprentissage autonome des langues en tandem*, p. 25-30. Paris, Didier.
- Loiseau, M., Potolia, A., Zourou, K. (2011). Communautés web 2.0 d'apprenants de langue avec parcours d'apprentissage : rôles, pédagogie et rapports au contenu. In Actes *EIAH'2011 : À la recherche des convergences entre les acteurs des EIAH*. <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00598762/fr/>
- Mangenot, F. (2004). Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet. In Salaün, M., Vandendorpe, C. (Ed.). (2004). *Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions*, p. 103-123. Villeurbanne, Presses de l'Enssib.
- Musser, J., O'Reilly, T., The O'Reilly Radar Team. (2007). Web 2.0 principles and best practices. O'Reilly Radar. [http://oreilly.com/catalog/web2report/chapter/web20\\_report\\_excerpt.pdf](http://oreilly.com/catalog/web2report/chapter/web20_report_excerpt.pdf)
- Thorne, S.T., Reinhardt, J. (2008). Bridging Activities, New Media Literacies, and Advanced Foreign Language Proficiency. *Calico Journal* 25(3), 558-572.
- Tremblay, N.A. (2003). *L'autoformation. Pour apprendre autrement*. Montréal, Presses Universitaires de Montréal.

## Annexe 1 : visualisation de la progression dans Busuu



## Annexe 2 : « Tableau » de Babel et consignes données à l'entrée de chaque sous-rubrique



The screenshot shows the Babel website interface. At the top, there is a navigation bar with 'Accueil', 'Cours', 'Communauté', 'Tableau', 'Chat', 'Messages', and 'Prix'. The 'Tableau' section is active, displaying a grid of user posts. The posts include questions and answers in French, such as 'Qu'est-ce que c'est?', 'Quel temps fait-il aujourd'hui...', and 'Décrivez vos expériences de co...'. Each post shows the user's name, the number of replies, and the time since the post was made. The interface also features a sidebar with 'Présentations' and 'Questions sur...' sections, and a 'Mes messages' section at the bottom left.

## Annexe 3 : sollicitation d'un pair pour correction d'une production

Salut François de Grenoble,

Pakapoochi apprend Français à busuu.com et te demande de corriger son dernier exercice !

Pour corriger cet exercice, s'il te plaît, clique ici :

<http://www.busuu.com/correct/post/16420093/8072955>

Merci d'avance pour ton aide - si tu aides d'autres personnes sur busuu.com, tu obtiendras des busuu-berries bien juteuses et tu augmenteras tes chances d'obtenir une correction à tes exercices par d'autres membres de notre communauté. Merci beaucoup et amitiés de Madrid,  
The busuu.com team

### Notices biographiques :

Laure Chotel est étudiante en master 2 recherche en français langue étrangère à l'université Stendhal-Grenoble 3 et ingénieur en recherche et développement en langues à Télécom Ecole de management. Ses recherches portent sur l'apprentissage du FLE via les réseaux sociaux et les Tice.

Courriel : [laure.chotel@it-sudparis.eu](mailto:laure.chotel@it-sudparis.eu)

Adresse : Télécom Ecole de management, 9 rue Charles Fourier, 91011 Évry Cedex, France.

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

Courriel : [francois.mangenot@u-grenoble3.fr](mailto:francois.mangenot@u-grenoble3.fr)

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