Alsic
Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication

Vol. 22, n° 1 | 2019
Innovation pédagogique, numérique et apprentissage des langues

Tournant social des dispositifs d'apprentissage des langues en autoformation – Un exemple de dispositif pour le russe

Elsa Chachkine

Édition électronique
URL : https://journals.openedition.org/alsic/4110
DOI : 10.4000/alsic.4110
ISSN : 1286-4986

Éditeur
Adalsic

Ce document vous est offert par Conservatoire national des arts et métiers (Cnam)

Référence électronique
Elsa Chachkine, « Tournant social des dispositifs d'apprentissage des langues en autoformation – Un exemple de dispositif pour le russe », *Alsic* [En ligne], Vol. 22, n° 1 | 2019, mis en ligne le 26 novembre 2019, consulté le 18 novembre 2021. URL : http://journals.openedition.org/alsic/4110 ; DOI : https://doi.org/10.4000/alsic.4110

Ce document a été généré automatiquement le 18 novembre 2021.

Alsic est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Tournant social des dispositifs d'apprentissage des langues en autoformation – Un exemple de dispositif pour le russe

Elsa Chachkine

1. Introduction

1 Nous souhaiterions présenter dans cet article un dispositif institutionnel d'apprentissage en autoformation du russe au Cnam, librement adapté d'un dispositif plus ancien pour l'anglais et le français langue étrangère. Ce nouveau dispositif vise à apporter des changements dans un dispositif existant pour l'optimiser. Il s'agit d'innover au sens de l'origine latine du terme "*innovare*", apporter un changement dans quelque chose qui reste stable. L'innovation pédagogique consiste alors à "injecter du nouveau dans une pratique ancienne" de façon à la rendre "plus accueillante, bienveillante, performante" (Fabre, 2015).

2 Dans notre contexte institutionnel, le terme "autoformation" désigne les pratiques pédagogiques qui visent à développer et faciliter les apprentissages autonomes en langues. Il traduit une visée éducative et l'autonomisation des apprenants fait partie des objectifs poursuivis (Carré, Moisan & Poisson, 2010). En effet, il s'agit, à la fois, de développer des compétences langagières, d'aider l'apprenant à développer sa capacité d'initiative et de responsabilité et de mettre cette capacité en œuvre, autrement dit de l'autoréguler. L'apprentissage s'organise autour de périodes d'apprentissage individuel suivies d'entretiens de conseil, selon une alternance entre expérience et réflexion autour de l'expérience.

3 Le dispositif initial est structuré autour de quatre éléments :

- des temps de travail individuels pour l'apprenant ;
- des entretiens individuels avec un conseiller ;

- la possibilité d'emprunter des ressources pédagogiques pour l'apprentissage des langues ;
- et des séances collectives de conversation avec un locuteur natif.

4 Cette approche de l'autonomisation est centrée sur l'apprenant et s'appuie sur une perspective individuelle des processus d'apprentissage : les éléments déterminants de l'autonomie tels que la prise de décision, les choix, la réflexion critique, les responsabilités, etc. sont considérés comme "résidant" à l'intérieur de l'individu et non issus d'un processus social (Murphy, 2014).

5 Deux raisons nous ont conduite à impulser ce changement. La première est liée au tournant social de l'autonomisation (Lantolf, 2013 ; Little, 2015 ; Cappellini, Lewis & Rivens Mompean, 2017), qui se traduit dans le champ de l'ALMT (apprentissage des langues médiatisé par les technologies) et du *CALL* (*computer-assisted language learning*) par le recours aux technologies numériques en réseau qui permettent aux apprenants d'échanger, de créer des contenus, de collaborer.

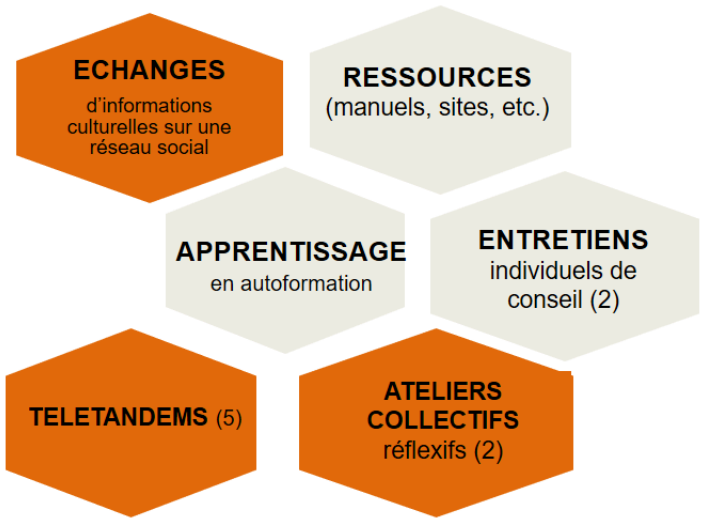
6 La deuxième raison est la pertinence du dispositif initial lui-même qui n'a que très récemment fait l'objet d'une recherche : aide-t-il vraiment à devenir plus autonome ? À apprendre une langue ? En effet, une recherche sur ce dispositif pour le français langue étrangère, calqué sur celui de l'anglais, a mis en lumière certains manques (Chachkine, 2017). Dans ce dispositif, qui donne une grande liberté de choix et où le soutien extérieur aux apprentissages relève exclusivement du conseiller, un apprenant faiblement autodéterminé ne développe pas son sentiment d'autonomie (le désir d'être à l'origine de son propre comportement) et ne comble pas le besoin de proximité sociale (le besoin d'être connecté socialement avec des personnes qui lui sont significatives), même si les compétences langagières évoluent favorablement. De plus, il apparait qu'un apprenant faiblement autodéterminé ne développe pas son sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003). En revanche, un apprenant intrinsèquement motivé et fortement autodéterminé tire pleinement parti de ce dispositif.

2. Description du dispositif conçu pour le russe

7 Le nouveau dispositif a pour objectif, d'une part, de faire reposer moins exclusivement le soutien aux apprentissages sur l'enseignant-conseiller en socialisant les apprenants avec d'autres étudiants lors d'ateliers collectifs, avec des partenaires de tandem russes pendant des séances de télétandems ou encore lors d'échanges d'informations culturelles sur le réseau social Facebook. Un autre objectif est d'élargir les possibilités pour les apprenants d'être en relation avec des personnes signifiantes pour eux (des étudiants d'âge semblable, locuteurs de la langue cible), par le biais des télétandems et grâce à des échanges d'informations culturelles sur une page du réseau social.

8 Parmi les éléments de l'ancien dispositif qui perdurent, il y a l'alternance de travail individuel et des entretiens de conseil avec une enseignante-conseillère (réduits à trois au lieu de quatre), l'accès à des ressources format papier et numériques en langues (manuels, guides, lectures simplifiées, etc.), ressources qu'ils continuent de choisir en fonction des objectifs qu'ils se fixent avec l'aide de l'enseignante-conseillère. Trois nouveaux éléments sont ajoutés : les télétandems, les échanges d'informations culturelles asynchrones et écrits sur un groupe Facebook et les ateliers collectifs réflexifs (cf. Figure 1).

Figure 1 – Éléments du dispositif nouveaux (en orange) et anciens (en gris clair).



9 Côté France, pour valider cette UE (unité d'enseignement), qui est créditée d'ECTS (European Credits Transfer System), les étudiants doivent réaliser

- 20 heures d'apprentissage individuels ; les traces d'apprentissage doivent être consignées dans un carnet de bord ;
- cinq séances de télétandems de 30-40 minutes dont 15-20 minutes pour l'apprentissage de la langue cible ;
- poster une publication d'une information culturelle sur une page Facebook dédiée au groupe et poster au moins dix commentaires en réaction aux publications des autres participants ;
- assister à au moins deux entretiens de conseil au cours desquels les étudiants se fixent des objectifs, choisissent des ressources et font état, dès le deuxième entretien, de l'avancée de leurs apprentissages, de la manière dont ils apprennent, se fixent de nouveaux objectifs ;
- participer aux deux ateliers collectifs réflexifs.

10 Un carnet de bord, donné lors du premier entretien de conseil, comprend les rubriques suivantes, qui sont à remplir par l'étudiant pendant les entretiens et tout au long du semestre :

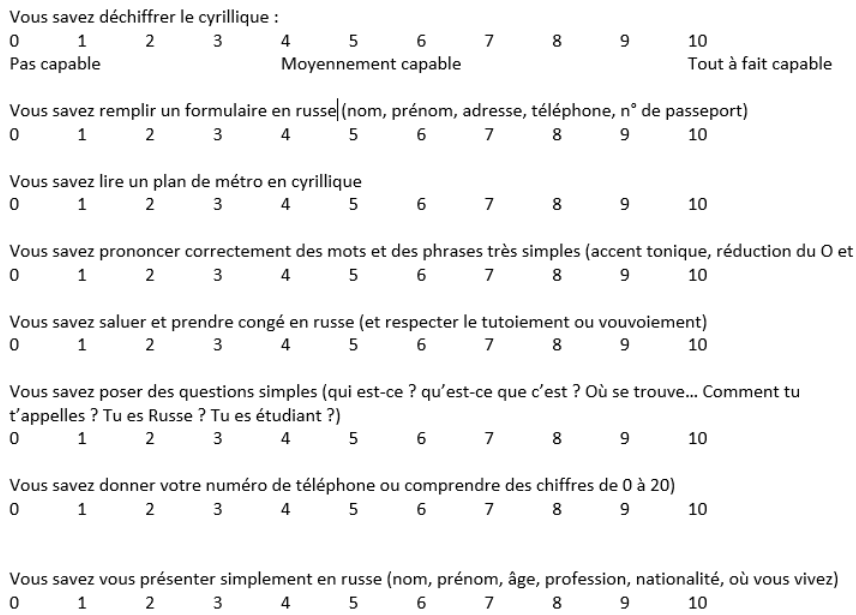
- une autoévaluation des compétences et connaissances en russe en début de formation ainsi que des expériences d'apprentissage des langues en autonomie ;
- les objectifs de formation et les ressources choisies, qui doivent être remplis lors des entretiens ;
- un calendrier des séances de télétandems à programmer ;
- une rubrique sur les points forts et les difficultés rencontrées pour l'apprentissage du russe ;
- une rubrique "Validation", qui reprend l'ensemble des éléments qui permettent de valider l'UE et qui permet à l'étudiant de veiller à ce que le "contrat de formation" soit rempli.

11 Le carnet de bord est à présenter lors des entretiens de conseil. Il constitue un support essentiel de l'entretien de conseil et aide à conscientiser et valoriser la diversité des contextes et des usages d'appropriation de la langue (Huver & Springer, 2011).

12 Enfin, dans un but de recherche, un questionnaire, qui sonde les apprentissages développés tout au long du semestre, est distribué. Il comporte des items fermés et ouverts, notés de 0 à 10, de non capable à tout à fait capable (voir Figure 2). Les

résultats à ce questionnaire d'autoévaluation sont indépendants de la validation de l'UE.

Figure 2 – Extrait du questionnaire d'autoévaluation des compétences en fin de formation.



2.1. Télétandems

13 Le tandem repose sur l'idée que deux locuteurs de langues maternelles différentes peuvent se soutenir mutuellement pour apprendre la langue de l'autre. Cette idée n'est pas nouvelle et la dénomination du "tandem" et son emploi à des fins pédagogiques datent des années 60. Cette dénomination remonte d'après Brammerts et al. (2002) aux séjours linguistiques binationaux de l'Ofaj (office franco-allemand pour la jeunesse). L'évolution du tandem est étroitement liée aux divers courants théoriques qui jalonnent la didactique des langues et au développement du numérique. Toujours selon Brammerts et al. (2002), la première relation théorique entre le concept de tandem et celui d'apprentissage des langues en autoformation a été réalisée par Müller, Schneider et Wertenschlag (1988) dans un ouvrage coordonné par Holec, qui comporte des exemples d'apprentissages en autoformation. Le concept d'apprentissage autonome des langues en tandem, dans la mouvance des courants de l'apprentissage des langues en autoformation, s'est alors enrichi d'entretiens de conseil visant à soutenir l'apprentissage en tandem, sur les plans organisationnel, éducationnel et social.

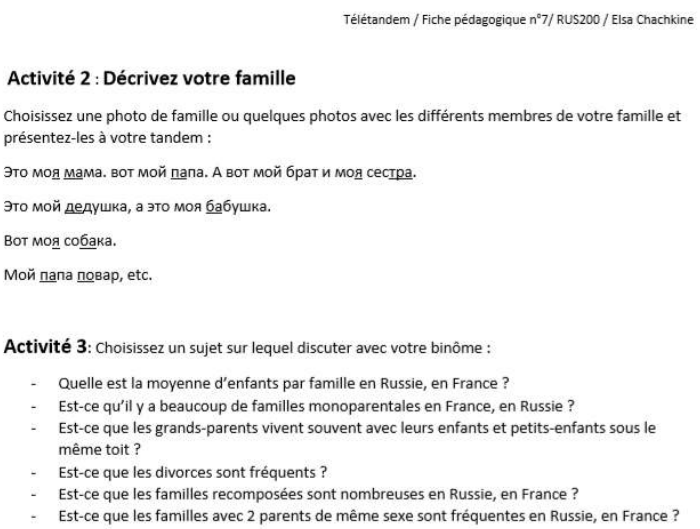
14 Le développement du numérique et d'Internet a permis la réalisation de tandems à distance à l'aide de technologies VOIP (voix sur IP, qui permet de transmettre des images webcam, du son et du texte) et facilité la mise en relation d'apprenants distants. C'est ainsi que le projet de télétandems et d'échanges d'informations culturelles sur un réseau social entre étudiants du Cnam et étudiants d'universités sibériennes a été rendu possible.

15 Dans notre contexte, les étudiants du Cnam et les étudiants de l'université d'état de Novossibirsk et de Tomsk en Sibérie coopèrent pour s'apprendre mutuellement le français et le russe, construire des connaissances sur les deux cultures et vivre de

premières expériences interculturelles. Côté France, les étudiants disposent de plusieurs aides pour soutenir leur apprentissage en tandem : deux ateliers collectifs qui réunissent l'ensemble des participants du Cnam, l'un en tout début de formation et l'autre en clôture et sur lesquels nous revenons en 2.4, trois entretiens individuels avec une enseignante-conseillère (développés en 2.4 également), d'un carnet de bord et de fiches d'activités à réaliser en télétandem, qu'ils sont libres d'utiliser ou non. Ces fiches, conçues pour des débutants complets en russe, proposent des activités langagières d'aide à la lecture et à la prononciation de mots avec son partenaire de télétandem, des simulations de dialogues, des propositions de questions sur les modes de vie des étudiants en Sibérie (les étudiants partent ensuite en mobilité en Sibérie) ou encore des questions qui invitent à s'interroger sur les différences de manières d'être, de valeurs (quelle est pour toi la chose la plus impolie : fumer chez quelqu'un ? Ne pas enlever ses chaussures quand on est invité chez quelqu'un ? Ne pas dire merci ? etc.).

16 Lors de l'atelier collectif qui marque le démarrage de la formation, les étudiants reçoivent de premiers conseils pour la réussite de leur apprentissage (avec des ressources, en télétandem, etc.). La réalisation d'au moins cinq séances de tandem de 30-40 minutes est une composante obligatoire pour valider la formation.

Figure 3 – Exemple de fiche proposée.



Télétandem / Fiche pédagogique n°7/ RUS200 / Elsa Chachkine

Activité 2 : **Décrivez votre famille**

Choisissez une photo de famille ou quelques photos avec les différents membres de votre famille et présentez-les à votre tandem :

Это моя мама. вот мой папа. А вот мой брат и моя сестра.

Это мой дедушка, а это моя бабушка.

Вот моя собака.

Мой папа повар, etc.

Activité 3: Choisissez un sujet sur lequel discuter avec votre binôme :

- Quelle est la moyenne d'enfants par famille en Russie, en France ?
- Est-ce qu'il y a beaucoup de familles monoparentales en France, en Russie ?
- Est-ce que les grands-parents vivent souvent avec leurs enfants et petits-enfants sous le même toit ?
- Est-ce que les divorces sont fréquents ?
- Est-ce que les familles recomposées sont nombreuses en Russie, en France ?
- Est-ce que les familles avec 2 parents de même sexe sont fréquentes en Russie, en France ?

2.2. Échange d'informations culturelles sur une page Facebook

17 Sur un groupe Facebook réservé à l'ensemble des étudiants du Cnam et des étudiants des deux universités sibériennes, les étudiants (en France et en Russie) postent à tour de rôle une information culturelle (un film, un texte, une vidéo, une photo, une chanson, etc.) de leur pays qu'ils jugent important de faire connaitre et justifient leur choix. Le choix de la publication est fondé sur le fait que c'est un élément de la culture partagée par une majorité de Russes ou de Français ou que c'est un élément de la

culture apprécié personnellement par l'étudiant. Dans les deux cas, une explication est attendue.

18 Laisser la responsabilité aux étudiants de choisir une information culturelle de leur pays d'origine ou d'adoption qu'ils jugent important de faire connaitre se justifie pour plusieurs raisons. En premier lieu, cela offre aux étudiants des libertés de choix, ce qui est dans l'esprit du dispositif qui vise aussi bien l'apprentissage de la langue que le développement de l'autonomie. Ensuite, faire un choix d'un fait culturel invite à se poser la question de "quoi montrer ?", sachant que tout individu possède, sans en avoir toujours conscience, plusieurs systèmes de culture (national, régional, familial, professionnel, etc.) (Pugibet, 2006). Cela implique également de faire le choix de quel grand type de culture privilégier, une "culture cultivée" ou "anthropologique" (ou partagée) et que le choix peut légitimement relever des apprenants (Salengros-Iguenane, 2014). En effet, un fait culturel peut désigner tantôt "un panthéon de grandes œuvres 'légitimes', tantôt prendre un sens plus anthropologique, pour englober les manières de vivre, sentir et penser propres à un groupe social" (Mattelart & Neveu, 2003 : 3). Cette liberté de choix d'une information culturelle peut être l'amorce d'une réflexion non seulement sur la multiplicité des significations de ce que peut être une information culturelle (un mode de vie ? une chanson ? des valeurs ? etc.) mais aussi un début de réflexion, à la lecture des publications des autres étudiants, sur la façon dont "chaque personne possède une construction arbitraire du monde, selon ses propres filtres, sa propre réalité" (Zarate, 1986 : 24), laquelle n'a rien d'universel.

19 Les publications d'informations culturelles donnent lieu à des échanges entre les étudiants, en français le plus souvent mais parfois aussi en russe, éventuellement grâce à l'utilisation de traducteurs automatiques. Les publications sont marquées par les étudiants russes et français d'un des six émoticônes proposés, habituellement un pouce levé et parfois un "j'adore" ; ces appréciations expriment la façon dont la publication est perçue par les étudiants, montrent aussi que la publication a été lue et peut s'apparenter à un remerciement. Les publications peuvent donner lieu également à des commentaires pour demander des compléments d'informations ou exprimer des analogies ou des dissemblances. Les appréciations sont vivement recommandées par l'enseignante-conseillère lors des ateliers et des entretiens individuels ainsi que les commentaires, dont au moins dix doivent être donnés par les étudiants pour valider l'UE.

20 Au-delà des échanges d'informations permis, cet espace a vocation à fédérer l'ensemble des étudiants, à leur permettre d'élargir leur réseau, de façon à ce que les échanges avec des locuteurs natifs ne se restreignent pas au partenaire de tandem.

Figure 4 – Calendrier de publications donné aux étudiants.

1- Echange d'informations culturelles 2018-2019 via Facebook / Calendrier des publications

Calendrier des publications par étudiant.e	Commentaires
7 mars étudiant.e français 1 : Adrien	
8-10 mars commentaires des étudiant.e.s russes et français	
11 mars étudiant.e russe 1 : Kira	
12-14 mars commentaires des étudiant.e.s russes et français	
15 mars - étudiant.e française 2 : Albane	
16-18 mars commentaires des étudiants russes et français	
19 mars étudiante russe 2 : Maria	
20-22 mars - commentaires des étudiant.e.s russes et français	
23 mars- étudiant.e français.e 3 : Vincent	
24-25 mars - commentaires des étudiant.e.s russes et français	
26 mars- étudiant.e russe 3 : Алена	

2.3. Les ateliers collectifs réflexifs

21 Deux ateliers réflexifs, en début et fin de formation, sont proposés. Le premier permet de présenter les différents éléments du dispositif aux étudiants du Cnam, de présenter les étudiants russes et français par visioconférence, de commencer à réfléchir collectivement sur comment apprendre une langue en autoformation, avec l'aide de recommandations élaborées par les étudiants du Cnam de la promotion précédente qui ont expérimenté une année auparavant une formation semblable. Les recommandations identifiées par les étudiants de l'année précédente ont été organisées, mises en forme puis diffusées aux étudiants par l'enseignante.

22 Le deuxième atelier réflexif, en fin de formation, aide à décrypter collectivement les échanges d'informations culturelles sur le réseau social, à poursuivre la réflexion sur comment apprendre une langue en autoformation, en télétandem et grâce à l'utilisation des réseaux sociaux. À l'issue de cet atelier de clôture, les étudiants élaborent collectivement une fiche de recommandation pour les futurs étudiants du dispositif sur les pistes à privilégier et les écueils à éviter selon eux. Cet atelier permet à chacun des participants de formaliser pour lui-même cette expérience, de partager des stratégies d'apprentissage, de favoriser les expériences vicariantes (Bandura, 1986 ; Bandura, 2001 ; Carré, 2004).

2.4. Accompagnement individuel et collectif proposé

23 L'accompagnement proposé conserve les caractéristiques du conseil dans les dispositifs d'autoformation institutionnels : il est "non décisionnel, en réaction, négociant et adaptatif, non programmable" (Gremmo, 2009 : 174). La priorité est donnée à l'adaptation à l'apprenant ; elle constitue, selon Ciekanski (2005), une des compétences professionnelles des conseillers, en plus de l'expertise en didactique et en autoformation. En effet, dans ce type de dispositif, il s'agit non seulement d'aider l'apprenant à développer sa capacité d'initiative et de responsabilité, de mettre cette capacité en œuvre et donc de s'autoréguler, mais aussi de développer des compétences langagières.

24 De nouvelles fonctions de l'enseignant-conseiller apparaissent toutefois, et sont liées à l'ouverture à d'autres modalités d'apprentissage comme le suivi des télétandems, le suivi des échanges sur le réseau social ou encore l'animation des ateliers réflexifs. La nature du conseil évolue, sur la façon de faire durer les échanges avec le partenaire de télétandem en évitant, par exemple, les retards ou de changer les rendez-vous fixés de tandems de façon à ne pas passer trop de temps à trouver de nouveaux créneaux, ou encore en sachant précisément ce que l'on souhaite faire avec son partenaire de télétandem et le lui avoir communiqué. L'enseignant-conseiller peut également donner des informations sur les partenaires en Russie aux étudiants du Cnam, de façon à aider ces derniers à mieux les comprendre (par exemple, très bon niveau écrit en français des étudiants russes qui peut parfois être en décalage avec leur niveau à l'oral du fait qu'ils ont eu peu d'occasions de pratiquer l'oral ; nécessité de parler sur un débit plus lent et plus distinctement si le partenaire de tandem ne comprend pas et non plus fort). L'enseignant-conseiller peut également être amené à aider à décrypter les publications des étudiants russes sur la page collective sur Facebook, comme, par exemple, pour éclaircir la présence de pages en français du texte original de *Guerre et paix* en russe de Tolstoï, qui s'explique par la francophilie du 17ème au début du 20ème siècle en Russie : il était courant dans la haute société, à l'oral et à l'écrit, de faire alterner les deux langues. Enfin, les marques d'encouragement de l'enseignant-conseiller ne portent plus seulement sur l'apprentissage en autoformation. L'enseignant-conseiller encourage également les marques d'appréciation des participants sur la page collective du groupe par un "j'aime", par exemple, qui indique que la publication a été lue ; les encouragements peuvent également porter sur l'incitation à poster des commentaires courts en russe, avec l'aide d'un traducteur automatique ou d'un dictionnaire, dans l'objectif de progressivement s'aventurer sur les réseaux sociaux russes.

3. Conclusion

25 Cette innovation pédagogique ne se réduit pas à un simple "relooking" d'un dispositif ancien à l'ère du numérique et des réseaux sociaux. Elle entraine un changement paradigmatique de taille. En effet, les références à l'autonomie d'apprentissage mobilisées dans le dispositif plus ancien sont celles des travaux de Holec (1981) influencé à cette époque par les théories constructivistes piagétiennes. Or les références mobilisées pour le nouveau dispositif s'orientent nettement vers les théories sociocognitives de l'apprentissage et l'autonomie sociale de l'apprentissage des langues ainsi que vers la télécollaboration, ce qui en termes de méthodologie a des implications pour les recherches en cours.

26 Sur le plan organisationnel, de telles télécollaborations entre étudiants du Cnam et étudiants russes ne peuvent pas uniquement reposer sur les enseignants. Pour être pérennes, les télécollaborations doivent être reconnues par les institutions dans lesquelles elles sont organisées, par un accord cadre et une convention d'application, par exemple. Il s'agit alors de les reconnaitre et de les valoriser dans les diplômes des différents établissements russes et français. C'est ce que le Cnam et les universités russes partenaires bâtissent à présent.

27 Par ailleurs, ce type de dispositif très flexible pour les apprenants est particulièrement prometteur au Cnam. En effet, pour le public du Cnam, qui a une activité professionnelle en parallèle de ses études et qui, pour un bon nombre, porte également

des responsabilités familiales, ce type de dispositif, avec des adaptations, pourrait être une alternative à la mobilité "physique" trop complexe à réaliser.

BIBLIOGRAPHIE

Les liens externes étaient valides à la date de publication.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action, a Social-cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.

Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, vol. 52. pp. 1-26.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'auto-efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.

Brammerts, H., Little, D., Calvert, M., Otto, E. & Woodin, J. (2002). "Introduction". In Helmling, B. (2002). *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Paris : Didier. pp. 19-24.

Cappellini, M., Lewis, T. & Rivens Mompean, A. (dir.). *Learner autonomy and Web 2.0*. Sheffield : Equinox.

Carré, P. (2004). "Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ?". *Savoirs*, hors-série, n° 5. pp. 9-50.

Carré, P., Moisan, A. & Poisson, D. (2010). *L'autoformation – Perspectives et recherche*. Paris : PUF.

Chachkine, E. (2017). "Dynamiques de motivation et d'engagement d'étudiantes 'accompagnées' au fil d'une formation en langues". In De Ketele, J.-M., Jorro, A. & Merhan, F. (dir.). *Les apprentissages accompagnés*. Bruxelles : De Boeck. pp. 41-59.

Ciekanski, M. (2005). *L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère : contribution à l'analyse des pratiques professionnelles. (Étude des dimensions langagières et formatives des pratiques dites de conseil dans des systèmes d'apprentissage autodirigé en LE)*. Thèse de doctorat. Université Nancy 2. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00398940

Fabre, M. (2015). "L'innovation pédagogique". Journées d'études du 25 juin 2015 de l'université de Nantes. "L'innovation pédagogique. Pourquoi ? Pour qui ?". https://webtv.univ-nantes.fr/fiche/6678/michelfabre-l-innovation-pedagogique-pourquoi-pour-qui

Gremmo, M.-J. (2009). "Conseiller en langues : proposition d'analyse de deux décennies de théorie et de pratique(s) pour une approche comparée du tutorat en FOAD". In Rivens Mompean, A. & Barbot, M.-J. (dir.). *Dispositifs médiatisés et accompagnement-tutorat*. Lille : Université Charles-de-Gaulle-Lille 3. pp. 173-190. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00619819/document

Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford : Pergamon Press.

Huver, E. & Springer, C. (2011). *L'évaluation en langues – Nouveaux enjeux et perspectives*. Paris : Didier.

Lantolf, J. P. (2013). "Sociocultural theory and the dialectics of learner autonomy/agency". In Benson, P. & Cooker, L. (dir.). *The Applied Linguistic Individual: Sociocultural Approaches to Autonomy, Agency, and Identity*. Sheffield : Equinox. pp. 17-31.

Little, D. (2015). "Language Learner Autonomy, Vygotsky and Sociocultural Theory: Some Theoretical and Pedagogical Reflections". In Schwienhorst, K. (dir.). *Learner Autonomy in Second Language Pedagogy and Research:Challenges and Issues.* Candlin & Mynard ePublishing. pp. 5-28.

Mattelart, A. & Neveu, É. (2003). *Introduction aux cultural studies*. Paris : La découverte.

Murphy, L. (2014). "Autonomy, social interaction and community: a distant language learning perspective". In Murray, G. (dir.). *Social dimensions of autonomy in language learning*. London : Palgrave Macmillan. pp. 119-134.

Müller, M., Schneider, G. & Wertenschlag, L. (1988). "Apprentissage autodirigé en tandem à l'université". In Holec, H. (dir.). *Autonomie et apprentissage autodirigé : terrains d'application actuels*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Pugibet, V. (2006). "Pour une nouvelle approche de l'hispanité grâce aux TIC – La formation d'enseignants d'espagnol langue étrangère". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 9; pp. 129-144. http://alsic.revues.org/index151.html

Salengros-Iguenane, I. (2014). "Internet pour une approche culturelle". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic),* vol. 17. https://journals.openedition.org/alsic/2733

Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

RÉSUMÉS

Nous proposons dans cet article de présenter un dispositif institutionnel d'apprentissage en autoformation du russe au Cnam, adapté d'un dispositif d'autoformation en langues implanté il y a 30 ans dans le même établissement. Nous décrivons les raisons de ce changement, le nouvel environnement social et les aides proposées pour soutenir l'apprentissage en autoformation du russe, tels que les télétandems et les échanges d'informations culturelles sur un réseau social entre étudiants du Cnam et étudiants d'universités russes partenaires, les ateliers collectifs réflexifs, les entretiens individuels de conseil avec un enseignant-conseiller, le carnet de bord et les ressources pédagogiques mis à disposition. Nous concluons sur l'institutionnalisation en cours des télécollaborations entre étudiants des établissements russes et français pour rendre le dispositif pérenne.

INDEX

Mots-clés : autoformation, scénario, russe, tandem, réseaux sociaux

AUTEUR

ELSA CHACHKINE

Elsa Chachkine est maître de conférences au Conservatoire national des arts et métiers où elle a intégré en 2013 le Centre de recherche sur la formation des adultes, qui depuis janvier 2019 s'intitule Formation et apprentissages professionnels (FAP). Ses recherches portent sur la didactique des langues et le numérique, sur la conception de scénarios pédagogiques qui prennent appui sur le numérique et qui cherchent à développer les compétences langagières et l'autonomie de l'apprenant. Engagée dans la refonte du parcours doctoral de l'école doctorale

Abbé Grégoire, ses recherches s'élargissent aux compétences scripturales des adultes qui écrivent une thèse et aux apprentissages développés lors du parcours doctoral.

Affiliation : Cnam, Formation et apprentissages professionnels (FAP), unité de Recherche N° 7529.
Courriel : elsa.chachkine@lecnam.net
Adresse : Cnam, 41 rue Gay-Lussac, Paris, France.