

**HYBRIDATION DES APPRENTISSAGES FORMEL, NON-FORMEL ET
INFORMEL : L'EXEMPLE DE L'E-TANDEM**

Jinjing Hussard-Wang

ATILF – UMR 7118 – CNRS – Université de Lorraine

Mots-clés

Activités langagières – apprentissage autodirigé – apprentissage non-formel –
hybridation des formes d'apprentissages – E-tandem

Keywords

Language activities – self-directed learning – non-formal learning – hybridisation of
forms of learning – E-tandem

Résumé

Cet article essaie de mettre en évidence les activités réalisées par des apprenants de langues en e-tandem. En observant les résultats obtenus par le biais d'un questionnaire, nous pouvons affirmer que l'e-tandem, un apprentissage non-formel, réunit des pratiques acquises dans les cadres formel et informel et qu'en retour l'e-tandem soutient l'apprentissage formel et favorise l'apprentissage informel. L'article préconise l'avantage de l'hybridation de différentes formes d'apprentissage afin que l'apprenant puisse créer un parcours unique de son apprentissage en profitant des avantages offerts par les différents cadres d'apprentissage.

Abstract

This article attempts to highlight the activities carried out by language learners in e-tandem programmes. By observing the results obtained through a questionnaire, we can affirm that e-tandem, a non-formal form of learning, brings together practices acquired in formal and informal settings and that, in return, e-tandem supports formal learning and encourages informal learning. The article advocates the advantage of hybridising different forms of learning so that the learner can create a unique learning pathway by taking advantage of the benefits offered by different forms of learning.

Introduction

Le dispositif e-tandem est couramment proposé dans les Centres de Ressources en Langues universitaires en France et attire un nombre grandissant d'apprenants souhaitant y participer chaque année. L'e-tandem est la version numérique du tandem, qui est défini comme une méthode d'apprentissage dans laquelle deux apprenants de L1 différentes interagissent et s'entraident pour apprendre la langue de l'autre (Lewis et Walker, 2003).

Le dispositif e-tandem est proposé par les Centres de Ressources en Langues (CRL) de l'UFR LANSAD de l'université de Lorraine à l'ensemble des étudiants et du personnel. L'e-tandem peut être pratiqué sous différentes formes avec plus ou moins d'encadrement. Dans notre cas, ce dispositif est proposé en autoformation, l'apprenant organise son apprentissage avec le soutien d'un conseiller pédagogique sans évaluation sommative. Pour les étudiants et personnels inscrits, un appariement avec un partenaire de la langue cible et une réunion de démarrage pendant laquelle un animateur présente le programme et des conseils méthodologiques sont proposés. Les apprenants ont aussi la possibilité de demander des séances d'entretiens pour un suivi au conseiller pédagogique dédié au dispositif.

Les objectifs de cette étude sont doubles. Nous souhaitons examiner les différentes pratiques réalisées par les apprenants qui participent au dispositif e-tandem. Par la même occasion, nous avons l'intention d'étudier de quelle manière le dispositif e-tandem, un apprentissage qualifié de « non-formel » (Mangenot, 2011), soutient l'apprentissage « formel » d'une L2 et favorise l'apprentissage « informel » (Coombs et al., 1974 ; Schugurensky, 2007).

1. Quelques définitions des apprentissages « formel », « non-formel » et « informel »

Les apprentissages « formel », « non formel » et « informel » ont d'abord été étudiés en sciences de l'éducation et de la formation à partir des années 1960 (Colley et al., 2003 ; Coombs, 1968 ; Coombs et al., 1974 ; Cross, 2007 ; Lebrun et al., 2023 ; Schugurensky, 2007). Dans ce domaine, l'apprentissage formel se caractérise par une éducation institutionnalisée et hiérarchisée (Coombs et al., 1974). Cet apprentissage est basé sur des programmes précis avec des objectifs et des systèmes d'évaluation explicites, utilisant des manuels scolaires ayant été approuvés par les instances gouvernementales et employant des professeurs diplômés (Schugurensky, 2007). L'école est le lieu typique où ce type d'apprentissage se produit. L'apprentissage non-formel réunit les apprentissages organisés en dehors du système officiel et formel. C'est un apprentissage structuré et organisé par un

établissement éducatif ou non-éducatif (Coombs et al., 1974), encadré par un formateur avec un programme plus ou moins rigide. Sont inclus des programmes très divers souvent à court terme et basés sur le volontariat tels que les cours de langue, les leçons de conduite et de cuisine ou les formations techniques (Schugurensky, 2007). Enfin, l'apprentissage informel correspond à l'apprentissage au long de la vie, à l'acquisition des expériences quotidiennes, c'est un apprentissage entrepris par l'apprenant lui-même (Coombs et al., 1974 ; Schugurensky, 2007).

Afin de mieux étudier les circonstances dans lesquelles un apprentissage se déroule, Schugurensky distingue trois formes de l'apprentissage informel : l'apprentissage autodirigé, l'apprentissage incident et la socialisation (Schugurensky, 2000 ; 2006). Les critères pour catégoriser ces trois formes d'apprentissage sont l'intentionnalité et la conscience pendant l'expérience d'apprentissage. L'apprentissage autodirigé, projet éducatif entrepris par l'apprenant sans l'aide d'un professeur, se caractérise par la présence de l'intentionnalité et de la conscience. L'apprentissage incident, apprentissage non intentionnellement recherché, coproduit d'une autre activité, est caractérisé par la présence de la conscience d'apprendre sans intentionnalité. Et la socialisation, apprentissage presque naturel des valeurs, attitudes, comportements, savoir-faire et connaissances qui se produit dans la vie quotidienne, est caractérisée par l'absence de la conscience et de l'intentionnalité (Cristol et Muller, 2013).

Depuis les années 2000, une augmentation des publications réalisées par des chercheurs du domaine de la didactique des langues (Babault et al., 2022 ; Kusyk et Sockett, 2012 ; Toffoli et Sockett, 2010) sur les trois formes d'apprentissage peut être constatée. Mangenot tente de définir les trois formes d'apprentissage selon trois critères : prise en charge par l'établissement, objectifs structurés et apprentissage intentionnel (Mangenot, 2011, résumé par Rivens Mompean et Eisenbeis, 2022) :

	Formel	Non-formel	Informel
Prise en charge par l'établissement	+	-	-
Objectifs structurés	+	+	-
Apprentissage intentionnel	+	+	-

Tableau 1. Critères de définition des notions de formel, non-formel et informel (Rivens Mompean et Eisenbeis, 2022, p. 3)

Mangenot (2011) classe le tandem et l'e-tandem dans l'apprentissage non-formel. De plus, pour l'auteur, l'apprentissage autodirigé fait partie de l'apprentissage non-formel (Mangenot, 2011). Nous pouvons constater la différence de classification de l'apprentissage autodirigé entre différents domaines car pour Schugurensky (2000 ; 2006), l'apprentissage autodirigé fait partie de l'apprentissage informel.

Si les distinctions entre les différentes formes d'apprentissage sont claires pour certains chercheurs (Coombs et al., 1974 ; Mobus, 2007 ; Schugurensky, 2000 ; 2006 ; 2007), d'autres indiquent des limites à ce modèle de catégorisation. Colley et al. (2003) comparent dix travaux dans le domaine de l'apprentissage non-formel et informel et montrent l'absence de consensus entre ces travaux à cause du nombre élevé de critères proposés. Ils en concluent qu'une définition unique et permanente des trois formes d'apprentissage est impossible.

Pour certains auteurs, les trois formes d'apprentissage doivent être étudiées conjointement afin de se rendre compte des stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants dans différentes situations. Dans le domaine de la formation professionnelle, Billett (2002) constate que l'apprenant utilise toutes les informations qui lui semblent utiles pour apprendre. Une logique d'hybridation de différentes formes d'apprentissages est une solution idéale pour saisir toutes les opportunités pour apprendre.

L'idée d'hybridation des apprentissages (Cristol et Muller, 2013) est reflétée dans le concept d'« apprentissage situé » (Ardichvili, 2003 ; Lave et Wenger, 1991), qui combine plusieurs formes d'apprentissage. Dans la théorie de l'apprentissage situé, l'apprentissage est organisé par une structure éducative et se déroule dans un contexte plus ou moins authentique. Cette approche utilise des méthodes d'enseignement coopératives et participatives pour favoriser l'acquisition de connaissances à travers les interactions entre les apprenants et l'environnement. En se basant sur le concept d'apprentissage situé, Lave et Wenger (1991) développent la notion de communauté de pratique. Elle est définie comme un groupe de personnes qui partage un intérêt ou une passion pour une pratique commune et qui développe cet intérêt ou cette passion en interaction (communauté) de manière régulière (Lessard, 2013 ; Wenger, 1998). La pratique en e-tandem peut être vue comme une sorte d'apprentissage situé par son authenticité des échanges et le caractère collaboratif entre l'apprenant et son partenaire. Le groupe d'apprenants en e-tandem pourrait également être considéré comme une communauté de pratique si les membres échangent des ressources ou des méthodologies et se soutiennent les uns et les autres pour mieux pratiquer une langue.

Un autre concept utile et commun pour étudier les trois formes d'apprentissage est celui de « sentiment d'efficacité personnel/SEP ». « Le concept de sentiment d'efficacité personnel

partage, avec la plupart des conceptions actuelles de la motivation en formation, l'idée que les croyances qu'a l'apprenant en ses capacités à réussir joue un rôle crucial dans son engagement et ses performances » (Galand et Vanlede, 2004, p. 93). Le développement du sentiment d'efficacité personnelle peut être influencé par quatre facteurs (Bandura, 1994 ; Zimmerman, 2000) : les expériences de maîtrise, qui constituent le facteur le plus important dans la construction du sentiment d'efficacité personnelle ; l'expérience vicariante ou le fait de recourir à un modèle pour accroître son efficacité personnelle ; la persuasion verbale qui peut se manifester notamment sous la forme d'encouragement de la part d'un tiers ; et les réactions physiologiques, générées par la joie, la fatigue, le stress ou d'autres émotions.

2. Une enquête par questionnaire

L'objectif principal de cette étude est de déterminer s'il existe une hybridation entre les trois formes d'apprentissage (formel, non-formel et informel). Par hybridation, nous entendons le fait que dans une même activité, des pratiques relevant de différentes formes d'apprentissages peuvent coexister et que certaines pratiques faisant partie d'une forme d'apprentissage peuvent influencer ou favoriser celles d'autres formes d'apprentissage. Si la réponse est affirmative, de quelle manière cette hybridation se manifeste dans le dispositif e-tandem. Deux questions nous guident dans l'élaboration d'un outil d'enquête :

- Quelles sont les activités réalisées par les apprenants de différents niveaux langagiers pour apprendre une L2 dans le cadre de l'e-tandem ?
- Comment les apprentissages « formel », « non-formel » et « informel » s'articulent-ils dans ce dispositif ?

Nous avons élaboré un questionnaire à destination des participants de l'e-tandem. Dans ce questionnaire, nous avons posé les questions suivantes :

- Des questions sur le profil de l'apprenant : « Quelle langue avez-vous pratiquée en e-tandem ? », « Quel était votre niveau initial dans cette langue ? ».
- Des questions à choix multiples : « Quelle(s) activité(s) avez-vous pratiquée(s) pour améliorer les compétences de l'oral avec votre partenaire ? », « Quelle(s) activité(s) avez-vous pratiquée(s) pour améliorer les compétences de l'écrit avec votre partenaire ? ». Les propositions de réponses à ces questions proviennent des notes prises pendant des séances d'entretiens de suivi.
- Une question ouverte : « Grâce aux pratiques en e-tandem, quels bénéfices (ou non) avez-vous ressenti pour vos apprentissages scolaire et personnel ? ».

Les réponses aux deux premières séries de questions nous permettront de connaître les activités réalisées par les participants de différents niveaux langagiers. La question ouverte incite les participants à exprimer leurs ressentis sur les liens entre les pratiques en e-tandem et leurs apprentissages formel et informel.

Le questionnaire a été administré via un lien URL en respectant l'anonymat des répondants. Un total de 289 invitations ont été envoyées aux participants ayant pratiqué une L2 en e-tandem organisé par l'université. Nous avons reçu 70 exemplaires de réponses. Une analyse descriptive sur l'ensemble des variables qualitatives nominales (langues pratiquées, niveaux langagiers, activités de l'oral et activités de l'écrit) a été réalisée afin d'identifier des tendances statistiques pour chaque variable. Des analyses descriptives croisées entre deux variables, par exemple, « niveau langagier » × « activité de l'oral », ont également été réalisées. En complément de ces deux types d'analyses statistiques, nous avons réalisé une analyse thématique pour les réponses de la question ouverte, ce qui est adaptée pour étudier des données textuelles.

3. Résultats de l'enquête

3.1. Profils des répondants

Un total de 64 étudiants et 6 personnels ont répondu à notre enquête. La répartition des langues pratiquées est listée dans le Tableau 2 :

Allemand	Anglais	Chinois	Coréen	Espagnol	Italien	Portugais
8 (11,43%)	40 (55,71%)	8 (11,43%)	2 (2,86%)	9 (12,86%)	1 (1,43%)	3 (4,29%)

Tableau 2. Répartition des langues pratiquées

Les niveaux langagiers initiaux des répondants sont principalement entre B1 et B2 avec des dispersions entre les autres niveaux. Le Tableau 3 présente les répartitions :

Aucune connaissance	A1	A2	B1	B2	C1	C2
4 (5,71%)	8 (11,43%)	8 (11,43%)	18 (25,71%)	22 (31,43%)	9 (12,86%)	1 (1,43%)

Tableau 3. Niveaux langagiers des répondants

3.2. Activités réalisées en e-tandem

Dans cette section, nous présentons les activités réalisées par les répondants avec leur partenaire. La Figure 1 nous donne un aperçu des activités de l'oral :



Figure 1. Activités de l'oral en e-tandem

Cette question à choix multiples est proposée dans le questionnaire avec une case « autre » qui permet aux répondants d'ajouter d'autres activités ou des remarques éventuelles. Les réponses collectées dans la case « autre » rejoignent les propositions dans la liste, par exemple « discuter de tout et de rien » ou « faire des exercices de conjugaison ».

Les activités réalisées relèvent des activités de l'apprentissage informel telles que « conversations à bâton rompu », « visites virtuelles » ou « jeux vidéo en ligne », et aussi des activités souvent pratiquées dans le cadre d'un apprentissage formel comme « présentations avec ou sans support visuel/exposés », « exercices linguistiques » ou « aide aux devoirs ».

Nous avons également des activités qui peuvent être pratiquées dans les deux contextes, par

exemple, « conversations sur des thèmes choisis à l'avance » ou « jeux de rôle ». Les différents types de conversations et l'exercice de présentations monolingues sont les activités préférées des répondants pour pratiquer les compétences de l'oral.

Afin de savoir si le niveau langagier de l'apprenant peut influencer le choix de l'activité, nous avons croisé les réponses sur les « activités réalisées » et les « niveaux langagiers », le Tableau 4 montre les détails de la comparaison de ces deux éléments :

	Aucune connaissance	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Conversations à bâton rompu	1	4	8	11	16	7	1
Conversations thématiques	3	4	0	8	10	6	0
Petites présentations	2	2	2	3	3	2	0
Aide aux devoirs	0	3	0	3	4	0	0
Exercices linguistiques	1	1	0	2	3	1	0
Visites virtuelles	1	2	0	0	0	1	0
Jeux de rôle	1	0	0	0	0	0	0
Jeux vidéo	0	0	0	0	1	0	0

Tableau 4. Détails des activités de l'oral en e-tandem

Notre hypothèse de départ est que les répondants de niveaux débutants (aucune connaissance et A1) préfèrent des activités scolaires (exercices linguistiques, aide aux devoirs, etc.) alors que les répondants de niveaux plus avancés abordent des activités qui demandent plus de spontanéité dans la L2 (conversations à bâton rompu, visites virtuelles, etc.). D'après les résultats, les « conversations à bâton rompu » sont les activités préférées des répondants du niveau A2 au C2. Les répondants de niveaux débutants (aucune connaissance et A1) semblent diversifier leurs activités en affirmant avoir réalisé toutes les activités présentes sur la liste sauf « jeux vidéo en ligne » tandis que le répondant du niveau le plus avancé (C2) n'a réalisé que des « conversations à bâton rompu ». Nous nous

demandons comment les répondants de niveaux débutants peuvent réaliser certaines activités qui demandent des compétences linguistiques complexes comme les deux types de conversations présentes dans la liste. Nous pensons que soit ces répondants de niveaux débutants ont réalisé les activités dans la L1 (la langue cible de leur partenaire) soit qu'ils ont eu recours à une autre langue commune avec leur partenaire.

Intéressons-nous à présent aux activités de l'écrit avec la Figure 2 :

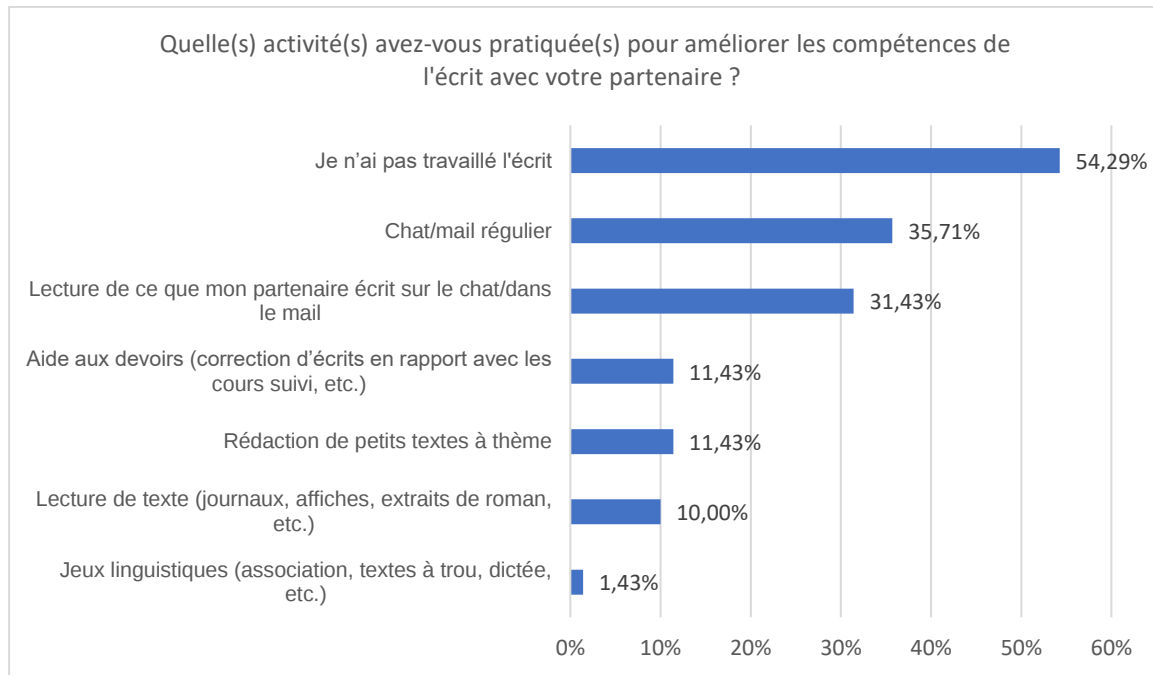


Figure 2. Activités de l'écrit en e-tandem

Bien que la case « autre » soit proposée, nous n'avons pas reçu de réponse supplémentaire. Les activités de l'écrit semblent secondaires pour les répondants par rapport aux activités de l'oral car plus de la moitié des répondants n'ont pas réalisé d'activités spécifiques pour la pratique des compétences de l'écrit. Comme les activités de l'oral, nous pouvons retrouver des activités de l'apprentissage informel comme « chat/mail » et la lecture des messages sur ces supports, ainsi que des activités relevant de l'apprentissage formel telles que « aide aux devoirs », « rédaction de petits textes à thème » ou « jeux linguistiques ». Le Tableau 5 présente des détails sur les réponses collectées :

	Aucune connaissance	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Pas de travail de l'écrit	3	2	5	11	9	7	1
Chat/mail régulier	1	5	3	3	11	2	0
Lecture de chat/mail	1	4	3	5	8	1	0
Aide aux devoirs	0	2	1	3	2	0	0
Rédaction de textes	0	0	1	4	2	0	0
Lecture de textes	0	3	0	2	2	0	0
Jeux linguistiques	0	0	0	0	1	0	0

Tableau 5. Détails des activités de l'écrit en e-tandem

Selon les résultats, il n'y a pas de tendance forte dégagée concernant les niveaux langagiers et les activités pratiquées pour améliorer les compétences de l'écrit. Néanmoins, les répondants du niveau A1 au B2 essayent de diversifier les activités tandis que ceux du niveau le plus faible (aucune connaissance) et ceux des niveaux les plus avancés (C1 et C2) préfèrent répéter les activités déjà pratiquées.

3.3. Bénéfices de l'expérience

Nous avons posé une question ouverte afin de connaître les avis des répondants relatifs aux bénéfices perçus de l'e-tandem pour leurs apprentissage formel et informel : « Grâce aux pratiques en e-tandem, quels bénéfices (ou non) avez-vous ressentis pour vos apprentissages scolaire et personnel ? » Trente-et-un répondants ont répondu à cette question. Le Tableau 6 résume les résultats (bénéfices, occurrences et exemples) :

Types de bénéfices	Bénéfices perçus	Exemples
Bénéfices pour l'apprentissage « scolaire » (formel)	Pratiquer l'oral (18)	Ma partenaire m'aide à pratiquer la langue à l'oral et à être plus à l'aise et spontanée en cours.
	Réussir la certification (2)	Le programme tandem m'a permis de me préparer à l'épreuve d'interaction orale du CLES B2 que j'ai passé sans difficulté.
	Changer la façon d'apprendre (8)	Ça m'a montré les aspects sur lesquels je devais beaucoup travailler. Avant, je travaillais beaucoup sur la grammaire, mais il faut aussi faire progresser le registre, sinon on utilise toujours les mêmes mots.
	Cibler les points faibles/personnaliser l'apprentissage (3)	Cela me permet de perfectionner mon vocabulaire en contexte et ma prononciation.
Bénéfices pour l'apprentissage « personnel » (informel)	Soutien psychologique (4)	J'ai apprécié d'avoir quelqu'un qui m'a encouragé dans la pratique orale de la langue.
	Centration sur soi (2)	Nous avons parlé de nos centres d'intérêts, de notre vie. Mon partenaire était patient et à l'écoute. Mon objectif était de pratiquer la langue à l'oral et pas forcément de chercher à apprendre de nouvelles choses.
	Sentiment d'efficacité personnelle (6)	Je me suis impressionnée sur mes capacités à me débrouiller dans ce cadre extra-scolaire. Je me sens moins stressé quand je parle la langue et je ne soucis [<i>sic</i>] pas des fautes car je sais que je peux m'améliorer
	Devenir plus autonome (3)	L'expérience m'a permis d'apprendre à être autonome, j'ai appris à m'organiser pour apprendre.
	Prise de recul sur ses propres capacités langagières / autoévaluation (7)	Le tandem m'a permis d'être beaucoup moins complexé vis-à-vis de mon accent. Le fait de me sentir à l'aise m'a permis de briser des barrières psychologiques qui avaient tendance à limiter mes capacités à m'exprimer, du moins à l'oral.

Tableau 6. Bénéfices de l'expérience e-tandem

L'e-tandem est considéré comme un soutien à l'apprentissage formel ou un « apprentissage situé » car dans ce cadre, l'apprenant peut pratiquer l'oral dans un contexte authentique qu'il a sans doute peu l'occasion de faire en cours et ainsi se sentir plus confiant dans ses compétences. De plus, la pratique en e-tandem est perçue comme une aide précieuse pour réussir des tests officiels (CLES - Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur), l'accomplissement d'un objectif scolaire est l'aboutissement de ces pratiques non officielles. Sur le plan méthodologique, l'e-tandem permet à certains apprenants de se rendre compte des lacunes ou des besoins spécifiques dans leurs compétences langagières et de cibler plus efficacement ces points pour les apprentissages ultérieurs.

Les bénéfices de l'e-tandem pour l'apprentissage informel sont également multiples. L'e-tandem est un apprentissage dyadique, une bonne relation entre les partenaires est primordiale pour la réussite de l'expérience. Dans cette relation, les deux personnes s'encouragent et nourrissent leurs discussions avec des événements de leurs vies privées dans une ambiance amicale, un sentiment de confiance se construit au fil du temps. Cette non formalité peut non seulement favoriser l'établissement d'un climat de confiance et d'intimité, elle peut également contribuer à la naissance d'un sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1994 ; Zimmerman, 2000). L'expérience de l'e-tandem favorise la création de facteurs pour la construction de ce sentiment d'efficacité personnelle pour les apprenants. Ces facteurs sont l'encouragement du partenaire, la satisfaction vis-à-vis de la performance dans les discussions et les sentiments positifs générés par les échanges. Le développement des compétences en apprentissage autodirigé a également été souligné par les répondants. Le sentiment d'autonomie, une meilleure organisation de son propre apprentissage ainsi qu'une autoévaluation sur ses compétences sont les bénéfices déclarés par les répondants.

4. Quelques apports de l'enquête

D'après les analyses des résultats, nous allons essayer de répondre à nos questions de départ. Pour rappel, les deux questions sont « quelles sont les activités réalisées par les apprenants de différents niveaux pour apprendre une L2 dans le cadre de l'e-tandem ? » et « Comment les apprentissages 'formel', 'non-formel' et 'informel' s'articulent-ils dans ce dispositif ? ». En ce qui concerne les activités réalisées par les apprenants de différents niveaux langagiers, les réponses sont résumées dans le Tableau 4 et le Tableau 5. Des activités relevant de l'apprentissage formel comme « présentations monolingues/exposé », « exercices linguistiques » ou « rédaction des textes à thème » ainsi que des activités informelles comme « conversations à bâton rompu », « visites virtuelles » ou « jeux vidéo en

ligne » sont pratiquées par les répondants. Étonnamment, les répondants de niveaux débutants diversifient davantage les activités de l'oral que les répondants de niveaux plus avancés.

Quant à la question sur les articulations des trois formes d'apprentissage en e-tandem, nous pouvons affirmer que le concept d'« hybridation » (Ardichvili, 2003 ; Cristol et Muller, 2013) est bien présent car l'e-tandem est un terrain de l'apprentissage non-formel (catégorisé par Mangenot, 2011) qui accueille des pratiques acquises dans les cadres formel et informel. De plus, l'apprentissage en e-tandem améliore la performance de l'apprentissage formel et favorise les pratiques de langues dans le cadre informel. Nous pouvons représenter les articulations entre les trois formes d'apprentissage dans le cadre de l'e-tandem par le biais de la Figure 3 :

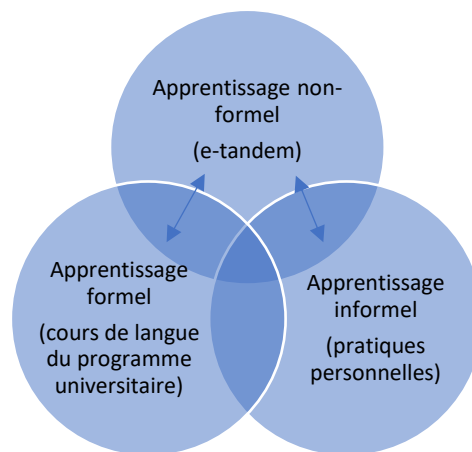


Figure 3. Articulations entre les trois formes d'apprentissage

Reprenons la catégorisation de Mangenot (2011) sur les trois formes d'apprentissage, l'e-tandem est catégorisé dans l'apprentissage non-formel par ses caractéristiques de l'absence de la « prise en charge par l'établissement » et de la présence d'« objectifs structurés » et d'« apprentissage intentionnel ». Ces trois critères de catégorisation nous semblent contraignants et pas toujours adaptés à la réalité d'aujourd'hui. Premièrement, bien que certains sites d'e-tandem existent, par exemple, « tandem.net », ce dispositif est le plus souvent organisé par un établissement scolaire (université de Lorraine, université de Lille, université de Strasbourg, université de Rennes, université de Limoges, etc.). Deuxièmement, en e-tandem, les objectifs d'apprentissage ne sont pas toujours structurés. Certains apprenants peuvent pratiquer une L2 avec des objectifs bien précis ou définis, d'autres sont

en mode « découverte », « détente » ou « rencontre amicale ». Étant donné qu'il s'agit d'un apprentissage autodirigé, les apprenants se fixent leurs propres objectifs d'apprentissage. Nous avons l'ambition de proposer trois autres critères pour catégoriser les trois formes d'apprentissage : « sanctionné par un diplôme reconnu par l'État », « organisé par une structure (officielle ou non) » et « objectifs d'apprentissage définis par l'apprenant ». Le Tableau 7 montre la classification des trois formes d'apprentissage en prenant en compte ces trois critères :

	Formel	Non-formel	Informel
Sanctionné par un diplôme reconnu par l'État	+	-	-
Organisé par une structure (officielle ou non)	+	+	-
Objectifs d'apprentissage définis par l'apprenant	-	+	+

Tableau 7. Apprentissages formel, non-formel et informel

La sanction par un diplôme est la caractéristique la plus saillante de l'apprentissage formel car l'évaluation est l'étape ultime de tout programme pédagogique dans cette forme d'apprentissage. La réussite à un diplôme marque une étape importante de l'apprentissage formel. Dans les deux autres formes d'apprentissage, cette caractéristique est absente. Les apprentissages formel et non-formel sont organisés par une structure, officielle ou non, ce qui n'est pas le cas pour l'apprentissage informel. Enfin, dans les apprentissages non-formel et informel, les objectifs d'apprentissage sont définis par l'apprenant lui-même, contrairement à l'apprentissage formel où les objectifs pédagogiques dominent l'ensemble de l'apprentissage. Cette classification nous semble plus proche des pratiques éducatives actuelles. Pour l'apprentissage informel, Toffoli (2018) utilise plutôt le terme « apprentissage en contexte informel », ce qui, à notre avis, est un concept plus précis pour aborder le cadre de cet apprentissage. Dans notre cas, en ce qui concerne l'e-tandem, il s'agit d'un apprentissage non-formel, qui n'est pas sanctionné par un diplôme mais qui est organisé par une structure officielle. De plus, l'apprenant y définit ses propres objectifs d'apprentissage.

A partir des résultats collectés ainsi que de leurs analyses, nous pouvons proposer quelques préconisations pédagogiques pour rendre les apprentissages plus efficaces. Premièrement, l'e-tandem, une sorte d'apprentissage situé, peut voir l'intérêt de former sa communauté de pratique. Bien que l'apprentissage en e-tandem soit souvent défini comme un apprentissage

autodirigé, apprendre en autonomie ne signifie pas que l'apprenant ne peut pas bénéficier des expériences ou conseils du groupe. Par exemple, le conseiller pédagogique ou l'enseignant de langue peut réunir les apprenants de l'e-tandem régulièrement pour les faire échanger les idées et les conseils, soutenir la motivation des participants ou aider les participants qui en ont besoin. Deuxièmement, l'université peut laisser davantage de place aux apprentissages non-formel et informel et officialiser ces apprentissages en donnant des crédits tels que des ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*). Ce concept n'est pas nouveau, néanmoins, les crédits accordés sont souvent très faibles par rapport à ceux issus des évaluations sommatives. Par conséquent, les étudiants préfèrent choisir les options qui permettent d'obtenir plus de crédits selon les témoignages de certains étudiants que nous avons reçus en entretien. Troisièmement, il faudrait former massivement les enseignants en poste à l'apprentissage autodirigé, du moins les enseignants de langue dans notre cas, afin qu'ils puissent aider les apprenants dans leur apprentissage personnel.

Nous sommes consciente de certaines limites de cette étude. Premièrement, les résultats obtenus manquent d'informations pour interpréter précisément certaines réponses. C'est le cas de la/des langue(s) utilisée(s) par les répondants de niveaux débutants dans les conversations. Deuxièmement, nous n'avons pas interrogé les expériences antérieures des répondants en matière de pratiques en e-tandem ou en apprentissage autodirigé. Cela peut être important pour savoir si certaines compétences sont développées grâce à la session d'e-tandem organisée par l'université ou si elles sont déjà acquises avant cette expérience. Et enfin, nous avons obtenu des réponses positives vis-à-vis de l'expérience de l'e-tandem, des études complémentaires pour identifier les expériences négatives sont à envisager.

Conclusion

Cette étude a montré que l'apprenant pouvait choisir de combiner ses connaissances acquises dans différents cadres de pratiques afin de rendre son apprentissage efficace et que l'hybridation des formes d'apprentissage était réelle et pouvait être bénéfique. Grâce aux analyses des résultats, nous avons mis en évidence les activités réalisées en e-tandem par les participants de différents niveaux langagiers. Nous avons également montré que l'e-tandem, en tant qu'apprentissage non-formel, soutient l'apprentissage formel et favorise l'apprentissage informel. L'enseignant a le rôle d'encourager l'apprenant à briser les frontières entre la formalité, la non formalité ou l'informalité et de lui apprendre à mobiliser toutes ses connaissances pour créer son propre répertoire de compétences d'apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

- Ardichvili, A. (2003). Constructing socially situated learning experiences in human resource development: An activity theory perspective. *Human Resource Development International*, 6(1), 5-20. <https://doi.org/10.1080/13678860110063596>
- Babault, S., Grabowska, M. et Rivens Mompean, A. (2022). Apprentissage formel et informel des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 20(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.11780>
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. Dans V. S. Ramachaudran (dir.), *Encyclopedia of Human Behavior* (vol. 4, p. 71-81). Academic Press.
- Billett, S. (2002). Critiquing workplace learning discourses: participation and continuity at work. *Studies in the education of adults*, 34(1), 56-67.
- Colley, H., Hodkinson, P. et Malcom, J. (2003). *Informality and formality in learning. Report for the learning and skills research center*. Life learning institute. University of Leeds.
- Coombs, P. H. (1968). La crise mondiale de l'éducation. P.U.F.
- Coombs, P. H., Ahmed, M. et Israel, B. B. (1974). *Attacking rural poverty: How nonformal education can help*. Johns Hopkins University Press.
- Cristol, D. et Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, 32(2), 11-59. <https://doi.org/10.3917/savo.032.0011>
- Cross, J. (2007). *Informal learning: Rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*. Pfeiffer/Wiley.
- Deci, E. et Ryan R. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum Press.
- Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs*, 5, 91-116.
- Kusyk, M. et Sockett, G. (2012). From informal resource usage to incidental language acquisition: Language uptake from online television viewing in English. *ASp. La Revue Du GERAS*, 62, 45-65. <https://doi.org/10.4000/asp.3104>
- Lave J. et Wenger E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lebrun, M., Mgharfaoui, K. et Donzé, T. (2023). Les Liens et interactions entre le formel et le non formel en éducation. *Relais*, 6(8), 9-19.
- Lessard, A. (2013). Communauté de pratique. *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 57-60). De Boeck Supérieur.
- Lewis, T. et Walker L. (2003). *Autonomous Language Learning in Tandem*. Academy Electronic Press.
- Louche, C., Bartolotti, C., et Papet, J. (2006). Motivation intrinsèque et présentation de soi à différentes instances dans une organisation. *Bulletin de psychologie*, 484(4), 351-357. <https://doi.org/10.3917/bupsy.484.0351>
- Mangenot, F. (2011). Apprentissages formels et informels, autonomie et guidage. In C. Dejean, F. Mangenot et T. Soubrié (dir.), *Actes du colloque Epal 2011 (Échanger pour apprendre en ligne)*, Université Stendhal-Grenoble 3, 24-26 juin 2011.
- Mobus, M. (2007). Mesurer la formation tout au long de la vie. *CEREQ*, Net.doc29.
- Rivens Mompean, A. et Eisenbeis, M. (2022). La métacognition au service de l'intégration des apprentissages informels dans un dispositif d'autoformation guidée. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 20(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.11389>
- Schugurensky D. (2000). The Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field: New Approaches to Lifelong Learning. *Working Paper*, 19.

- Schugurensky D. (2006). This is our school of citizenship: informal learning in local democracy. Dans Z. Bekerman, N. C. Burbules et D. Silberman-Keller (dir.), *Learning in Places: The Informal Education Reader* (p. 163-182). Peter Lang.
- Schugurensky, D. (2007). « Vingt mille lieues sous les mers » : Les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 160. <https://doi.org/10.4000/rfp.583>
- Toffoli, D. (2018). *L'apprenant·e de langue 2020 : Profil, dynamiques, dispositifs* [HDR, Université de Lille, Laboratoire Savoirs Textes Langage UMR 8163].
- Toffoli, D. et Sockett, G. (2010). How non-specialist students of English practice informal learning using web 2.0 tools. *ASP. La Revue Du GERAS*, 58, 125-144. <https://doi.org/10.4000/asp.1851>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: an Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91.