

Interactions plurielles d'étudiants en autoformation guidée et autonomisation

Interactions and Autonomization of Students in a Guided Self-Learning Environment

Marco Cappellini, Université Aix-Marseille

Martine Eisenbeis, Université Lille 3

Annick Rivens Mompean, Université Lille 3

Résumé

Nous interrogeons les formes d'interactions des apprenants dans un parcours d'autoapprentissage guidé en langues. Le dispositif comprend un centre de ressources en langues, des entretiens et un journal de bord réflexif sur leurs activités dont certaines visent des interactions : tandem, réseaux sociaux, etc. À partir de questionnaires et d'extraits de journaux de bord, nous proposons une typologie des interactions qui nous conduit d'une part à interroger les apprentissages formels, non formels ou informels, d'autre part à relier ces interactions aux différentes catégories de l'autonomisation : autodirection, planification et choix des ressources, autorégulation et choix des stratégies, autoévaluation.

Abstract

We analyze the way interactions take place among learners in a self-directed language learning environment. It gathers a language learning centre, individual interviews and a reflexive learning journal describing their activities, which may include interactions such as tandem, social networks, etc. We rely on questionnaires and learning journal extracts that help us build a typology of interactions. This leads us to discuss the notion of formal, informal and non-formal learning and to associate these interactions with several categories for the development of autonomy: self-direction, planning and choosing resources, self-regulation and choice of strategies and self-evaluation.

Introduction

Le concept d'autonomie de l'apprenant en langues a subi plusieurs évolutions depuis sa première formulation par Holec (1979). Parmi ces évolutions, Little (2012) en identifie une qui

va d'une conception de l'apprentissage autonome comme entreprise d'un apprenant épaulé par un conseiller (Barbot, 2006 ; Gremmo, 1995) à une conception où l'apprenant s'appuie sur ses pairs (Lewis, 2013 ; Shu-Hua, 2012), voire sur des communautés de ce qui est parfois nommé « web social » (Lamy et Zourou, 2013).

Notre article se propose d'interroger les formes d'interactions dans lesquelles s'engagent les apprenants dans un parcours d'autoapprentissage en langues (anglais, FLE et italien). Ce parcours provient d'un dispositif destiné à des étudiants en Master en Didactique des Langues et des Cultures. Parmi les activités d'apprentissage langagier et/ou de métacognition, nous constatons en effet que les étudiants choisissent parfois celles impliquant des interactions : tandem, télé-tandem, blog, forum, ateliers de production orale, tâches en binôme/trinôme, réseaux sociaux pour l'apprentissage des langues... Notre objectif sera de comprendre les raisons qui conduisent les étudiants à faire ce choix et les gains que ces pratiques peuvent apporter en termes d'autonomie langagière et générale (Germain et Netten, 2004).

Nous souhaitons en outre essayer de comprendre si ces différentes activités sont organisées entre elles en un parcours cohérent. Notre démarche n'est pas d'analyser comment la communication se réalise à travers les technologies, mais comment les différentes formes d'interactions, permises entre autres par les technologies intervenant dans ce dispositif, sont exploitées, voire organisées, dans une perspective écologique. Notre approche sera donc « systémique », afin de comprendre la (co-)construction de l'environnement d'apprentissage par les étudiants eux-mêmes, avec l'accompagnement des formateurs.

Après avoir présenté le contexte de notre recherche, qui a conduit à notre questionnement, nous poserons notre cadre théorique et les principes méthodologiques ayant guidé notre démarche. Ensuite l'analyse des données nous permettra d'établir une typologie d'interactions en autoformation. Finalement, nous envisagerons les retombées pédagogiques possibles que laisse entrevoir l'analyse des résultats.

Contexte et questionnements

Le dispositif que nous étudions est proposé à l'Université de Lille3 pour l'apprentissage de trois langues : l'anglais, l'italien et le français langue étrangère. Il existe depuis 2005 et a été conçu pour répondre à trois exigences : tout d'abord, il permet de gérer l'hétérogénéité des niveaux et les besoins variés des étudiants liés à leurs projets ; ensuite, il apporte un éclairage pratique sur des notions théoriques que les étudiants abordent dans d'autres cours de leur Master ; enfin, il a pour objectif de développer l'autonomie des étudiants et ainsi les aider à se former tout au long de la vie.

La particularité de ce dispositif est qu'il ne propose pas de cours en présentiel *stricto sensu*, mais qu'il fonctionne autour de plusieurs pôles : un Centre de Ressources en Langues où sont classées des ressources multimédia ou d'autres ressources numériques, ainsi qu'une plateforme, lieu d'échanges et de travail collaboratif. Parallèlement, différentes formes d'interactions sont proposées (ou imposées) au sein même du dispositif : des entretiens-conseils (obligatoires au début et à la fin du semestre, facultatifs et à la demande durant le semestre), des regroupements sous forme d'ateliers "apprendre à apprendre" visant à favoriser la réflexion métacognitive et des ateliers de production et d'interactions orales. Le cas échéant, les étudiants

participent également à un tandem ou télé-tandem¹. Un élément-clé de ce dispositif est la rédaction d'un journal d'apprentissage/carnet de bord, dans lequel ils consignent un bilan descriptif et réflexif de leurs activités, qu'ils sont libres de choisir et de définir eux-mêmes selon différents critères. C'est sur ces journaux que se fonde une partie de notre étude.

Dans le cadre de ce dispositif, les étudiants peuvent ou doivent donc s'engager dans différentes formes d'interaction. Le premier objectif de notre étude est de répertorier ces différents types d'interactions et d'en constituer une typologie. Le deuxième objectif est de comprendre si les différentes formes d'interaction vont constituer, chez certains apprenants, un tout cohérent et si oui, comment. Le troisième et dernier objectif est de comprendre si ces interactions aident les apprenants à développer leur autonomie, langagière, d'apprentissage ou générale (Germain et Netten, 2004).

Cadre théorique et principes méthodologiques

Interaction

La notion d'interaction est une notion problématique s'il en est une et la présente étude ne vise pas à aboutir à une définition univoque de cette notion. Ainsi, nous nous limitons à définir l'interaction en opposition à l'interactivité (Jacquinot-Delaunay, 1996 ; Bouchard et Mangelot, 2001). Dans cette opposition, l'interactivité se réfère à toute manipulation d'artefact, notamment informatique, de la part d'une entité humaine, alors que l'interaction se réfère à l'échange entre deux humains, éventuellement médiatisé par les technologies².

Certains éléments définitoires de l'interaction nous servent pour établir notre typologie. Parmi ceux-ci, le premier est celui de la dimension allocutoire de toute interaction (Bakhtine, 1977³), définie comme la prise en compte du/des destinataire/s d'un énoncé. De plus, en nous appuyant sur les approches écologiques, nous nous intéressons à l'environnement dans lequel l'interaction a lieu et plus particulièrement à comment chaque apprenant perçoit (ou non) les éléments de l'environnement, notamment les interlocuteurs possibles, et en fait des affordances d'apprentissage (Van Lier, 2004). Cette perception, voire cette (co-)construction des affordances, est liée au versant social du dispositif.

Autonomie

La notion d'autonomie de l'apprenant a été définie pour la première fois dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues par Holec (1979). Cet auteur s'appuyait sur les premières expérimentations menées au CRAPEL de Nancy pour proposer cinq critères

¹ Pour une présentation plus détaillée des éléments du dispositif, se référer à Rivens Mompean et Eisenbeis, (2009) ou Cappellini et Eisenbeis (2015).

² À la suite de Guichon (2012), nous préférons le terme « technologies » à « ordinateur » car le premier englobe de nouveaux outils informatiques tels que les tablettes et les téléphones portables.

³ Notons qu'il aurait été intéressant, dans notre étude, de nous pencher également sur la dimension dialogique (Todorov, 1981) de l'interaction, notamment dans la co-construction de genres discursifs (au sens large) au sein d'une communauté, ce qui aurait pu nous donner des indications intéressantes concernant la métacognition dans les carnets de bord.

définatoires de l'autonomie (Gremmo et Riley, 1997). Ces critères étaient les actions qu'un apprenant autonome doit pouvoir prendre en charge : la détermination des objectifs, la définition des contenus et des progressions ; la sélection des méthodes et techniques à mettre en œuvre ; le contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dite (rythme, moment, lieu, etc.) ; et l'évaluation de l'acquisition réalisée.

L'autonomie de l'apprenant n'est jamais un prérequis à une formation autonomisante, ni un but entièrement atteignable. Autrement dit, si la capacité à mettre en place les actions décrites par ces cinq critères est innée, elle n'est pas pour autant une capacité mûre chez tout apprenant, d'où le besoin de distinguer entre autonomie comme capacité et autonomie comme objectif de formation et, par conséquent, le besoin d'une ingénierie pédagogique capable de soutenir le développement de l'autonomie (Barbot et Camatarri, 1999 ; Rivens Mompean, 2013). Pour résumer, l'autonomie s'oppose non seulement à l'hétéronomie – la régulation entièrement par une entité extérieure – mais aussi à l'anomie, autrement dit l'absence de tout cadre qui transformerait l'autonomie en une simple injonction paradoxale (Porcher, 1999).

Cette première définition de l'autonomie a été maintes fois remise en cause, modifiée entre autres car elle était formulée en fonction d'un contexte sociohistorique particulier, voire en opposition à celui-ci. Puisque certaines caractéristiques de ce contexte ont disparu, des éléments de la définition de Holec (1979) peuvent perdre leur pertinence et d'autres méritent être introduits (Little, 2012). En particulier, nous reprenons l'intérêt pour les dimensions sociale (Lam, 1995 ; Murray, 2014) et émotionnelle (O'Leary, 2014) de l'autonomie de l'apprenant. Si la dimension sociale fait l'objet de notre étude, celle qualifiée d'émotionnelle peut conduire à l'ajout d'un dernier critère à ceux listés par Holec (1979). Ce critère est défini par O'Leary (2014) comme la capacité de « faire baisser le niveau d'anxiété des étudiants, de les encourager, de prendre leur température émotionnelle ainsi que de faire preuve d'empathie envers les autres et de coopérer avec eux⁴ » (p. 27).

Modalités formelles, non formelles et informelles articulées dans des trajectoires particulières

Étant donné le type des interactions que nous avons observées, il nous semble utile de distinguer également trois types de modalités d'apprentissage, formel, non formel et informel présentées par Mangenot (2011) à partir des critères de la Commission européenne.⁵

Ce qui distingue formel, non formel et informel, c'est la prise en charge par l'établissement, la structuration ou non des apprentissages et l'intention de la part de l'apprenant. Des interactions formelles réunissent donc celles qui sont prévues dans le cadre de la formation, par exemple le télé-tandem qui a été obligatoire pendant un semestre (semestre 1 en anglais, semestre 2 en italien et FLE). Des interactions non formelles recouvrent celles qui ont été organisées librement par les apprenants en vue de la formation (conversation avec des natifs ou encore participation à des réseaux sociaux d'apprentissage en langue). Les interactions

⁴ Notre traduction.

⁵ Voir par exemple les définitions proposées dans le document à l'adresse <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:EN:PDF>.

informelles étaient particulièrement présentes en FLE, au quotidien, les apprenants étant dans un milieu homoglotte.

Tableau 1

Types d'interactions à partir des critères formel/non formel/informel

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

Par ailleurs, afin de comprendre comment s'organisent les ressources (humaines et matérielles) qui permettront aux apprenants de s'engager dans des interactions, ou plutôt de percevoir comment ceux-ci se les approprient et les organisent en vue de leur apprentissage, nous pouvons également nous référer aux notions de dispositif. Retenons de Foucault (1977) l'aspect « résolument hétérogène » du dispositif qui est donc composé d'éléments distincts à organiser. À l'instar de Peraya (1999), nous pouvons également considérer le dispositif comme un « entre-deux » cognitif, ou technico-sémiopragmatique, « un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interaction propres » (p. 153). Si le dispositif a été pensé en amont par un enseignant, les usages montrent des appropriations individuelles et Candas (2013) évoque la notion de trajectoires, définies comme « ni linéaires, ni soigneusement planifiées en amont par l'apprenant, mais structurées au moins autant par les ressources aisément disponibles dans l'environnement immédiat et par le hasard » (p. 31). Elle qualifie la façon dont les apprenants contrôlent ou organisent leur apprentissage de « pilotage flou », qui comporte une dynamique d'action initiale suivie d'une modification de la trajectoire, au fur et à mesure des usages ou de l'évolution des besoins. C'est ce que Spear et Mocker (1981) définissent comme « *organizing circumstances* », indiquant ainsi que le parcours ou la trajectoire s'organise au fur et à mesure des « rencontres », des interactions et se reconfigure en permanence.

Méthodologie d'accès aux données

Nous accédons aux discours des apprenants sur leur apprentissage par le biais des carnets de bord, support central du dispositif d'autoformation guidée. Ces données sont complétées par un questionnaire commun aux trois langues, qui comporte des questions ouvertes et fermées sur le type d'interactions menées et la façon dont ils les organisent.

Notre corpus est ainsi constitué de :

- 33 questionnaires : 9 en anglais, 11 en FLE, 13 en italien
- 27 carnets de bord : 7 en anglais, 9 en FLE, 11 en italien

Le questionnaire a été distribué en fin de semestre 1, en milieu de formation, tandis que les journaux de bord portent sur les deux semestres de la formation, les M1 et M2 étant réunis.

Pour traiter ces données, nous avons mené une analyse qualitative systémique, dont les objectifs sont, selon Paillé et Mucchielli (2008, p. 117), la recherche de catégories d'interactions, la schématisation des échanges, la modélisation du système de communication, la formulation des principes qui semblent commander la dynamique interne.

Analyse des données

Typologie des interactions

À partir du questionnaire posé, nous avons identifié cinq critères qui permettent de décrire les interactions et d'en dresser une typologie précise :

1. Avec qui les apprenants mènent-ils ces interactions ?
2. En vue de quels objectifs d'apprentissage ?
3. Selon quelle modalité ? En face à face ou en ligne ?
4. Quelles compétences travaillent-ils ?
5. Quels sont les effets de ces interactions sur la suite de leur parcours, en particulier en lien avec la notion d'autonomie ?

Nous allons maintenant reprendre ces cinq critères plus en détail.

Avec qui les apprenants mènent-ils ces interactions ? Nous constatons que les interactions sont bien menées avec tous les partenaires de l'établissement prévus dans le dispositif, mais aussi avec des partenaires externes au dispositif, émanant du contexte non formel.

Du côté institutionnel, les apprenants font tout aussi bien référence aux tuteurs de l'autoformation qu'aux enseignants du Master en général, démontrant ainsi qu'ils font le lien entre les concepts développés en cours de façon plus théorique et leur mise en application en autoformation. Ils incluent également les pairs du master qui sont bien envisagés comme des ressources d'apprentissage, de même que les partenaires tandem ou télétandem. Finalement, ils ont aussi recours aux partenaires non formels, tels que leurs amis (natifs ou pas) ou les internautes avec qui ils établissent des contacts sur les plateformes d'apprentissage. Le spectre est complet et il ne semble pas y avoir de barrière faite entre le contexte éducatif et la vie réelle, ce qui serait un des effets attendus du dispositif (Rivens Mompean et Eisenbeis, 2009, p. 236) afin d'« abattre les frontières entre apprentissage et vie réelle ». Les partenaires mentionnés sont donc les tuteurs et enseignants, les pairs du master, le partenaire tandem/télétandem, les amis (natifs ou non) et les internautes.

Quels sont leurs objectifs d'apprentissage ? Les interactions décrites relèvent autant du domaine linguistique que du champ métacognitif, émanant de stratégies directes et indirectes (O'Malley et Chamot, 1990). Les étudiants évoquent aussi bien l'organisation de leur apprentissage avec les pairs que les ressources qu'ils choisissent. Lors des interactions avec les natifs, on note bien sûr une prédominance des interactions sur des points de langue, avec de nombreuses interactions visant une évaluation. Les éléments culturels ne sont pas absents du

panorama, en particulier avec les partenaires tandem/télé tandem ou encore dans des interactions en contexte homoglotte.

Notons toutefois qu'il n'y a pas de lien unique entre un type de personne auquel on aurait recours pour un seul type d'objectif. Ainsi, les questions métacognitives sont autant menées avec les tuteurs qu'avec les pairs.

Les apprenants citent les objectifs suivants, par ordre de préférence : le développement de pratiques langagières, la recherche de feedback et correction, des conseils méthodologiques pour aider à la structuration de l'apprentissage ou la découverte de nouvelles ressources, des objectifs culturels ainsi que le développement de la métacognition et la réflexivité.

Selon quelles modalités ? Globalement, nous pouvons distinguer deux types de modalités d'interactions : celles qui sont menées en présentiel et celles en ligne. Les interactions en présentiel peuvent se faire lors des ateliers (donc de nature formelle) ou en petits groupes ponctuels organisés spontanément par les étudiants (donc apprentissage informel, voire non-formel quand, en contexte homoglotte, les apprenants se retrouvent dans des interactions non prévues et les conduisant à une forme d'apprentissage).

Les interactions en présentiel mentionnées par les apprenants comprennent donc les modalités suivantes : ateliers et petits groupes, cours ou regroupement, entretiens, conversation avec des pairs et des interactions de la vie quotidienne.

Les interactions menées en ligne réunissent les modalités suivantes : le recours à des réseaux sociaux pour l'apprentissage des langues, des activités sur la plateforme Moodle (le forum en particulier), dans un blog (imposé en italien) ou par messagerie. S'y ajoutent des interactions sur un groupe Facebook (groupe privé des étudiants auquel les enseignants n'ont pas accès) ou via des outils de visioconférence pour les interactions télé tandem ou pour parler avec des amis distants ainsi que le recours à des réseaux sociaux (pour l'apprentissage des langues).

Les étudiants mentionnent donc régulièrement leur recours à des sites d'apprentissage des langues et privilégient les ressources en ligne mais ne font pas référence à des MOOC, d'ailleurs pas recensés dans les ressources du CRL bien qu'abordés parfois dans d'autres cours du master.

Quelles compétences sont travaillées ? Toutes les compétences sont mentionnées avec toutefois une majorité de production. En effet, il semble tout à fait logique que les étudiants aient recours à une tierce personne pour interagir en situation d'expression ou d'interaction orales. Notons cependant que si l'activité de réception de l'oral est surtout menée individuellement, on observe des situations où elle peut être menée par les apprenants en binôme. Ainsi, il n'est pas rare que les apprenants aillent voir un film ensemble (le plus souvent au CRL, dans un cadre formel donc) et qu'ils en discutent ensuite en langue étrangère ou qu'ils profitent d'être à deux ou trois pour s'aider pour la compréhension de certains passages.

Quels sont les effets sur l'apprentissage ? L'effet le plus couramment mentionné est la motivation. Les effets des moments d'interaction langagière sont plutôt de l'ordre du métalinguistique ou du domaine organisationnel. Les effets peuvent aussi porter sur la langue, grâce à l'expertise du partenaire d'interaction permettant une évaluation. Ainsi les étudiants

évoquent le fait que ces interactions leur permettent de se motiver, choisir des ressources, améliorer les stratégies, planifier le travail, l'évaluer, et définir des objectifs.

Interactions et autonomisation

Après avoir élaboré une typologie des interactions, dans cette partie nous tissons des liens entre les interactions et les critères d'autonomisation que nous avons retenus et pour chacun desquels nous avons identifié un ensemble de dynamiques possibles.

Autodirection. En premier lieu, nous nous intéressons à l'autodirection, définie comme la capacité de se fixer des objectifs d'apprentissage.

Autodirection d'ajustement. La première dynamique observée liant les interactions et l'autodirection concerne ce que nous avons appelé « autodirection d'ajustement ». L'extrait suivant décrit un exemple de cette dynamique.

Cette semaine j'ai passé l'examen du CILS. Pour m'y préparer, j'avais fait plusieurs sujets disponibles en ligne. Certains ne proposant pas la correction en ligne, c'est grâce à [nom du tuteur] que j'ai pu avoir un retour sur mes productions, ce qui m'a permis de cibler ce qu'il restait vraiment à travailler avant le jour J.

Dans ce cas, l'interaction donne lieu à une évaluation ou à une auto-évaluation de la compétence en langue. À partir de cette (auto)évaluation, l'apprenant restructure la suite du parcours d'apprentissage, en se fixant des objectifs qui deviennent pertinents suite à l'interaction. En ce sens, dans cette dynamique on peut observer une boucle de rétroaction dans la structuration du parcours d'apprentissage. Dans notre corpus, ce type de dynamique a lieu suite à des interactions avec le tuteur, comme dans l'extrait ci-dessus, ou à des interactions avec un partenaire tandem ou télé-tandem.

Autodirection en milieu homoglotte. Dans cette dynamique d'autodirection, les objectifs que les apprenants se fixent sont des objectifs de la vie réelle – par exemple envoyer un colis par la poste – qui obligent les apprenants à travailler des aspects de la langue. Il nous faut noter qu'il s'agit d'un apprentissage informel, ensuite formalisé par le carnet d'apprentissage et plus largement par le dispositif d'autoformation, comme souligné dans l'extrait suivant :

En effet, j'ai du mal à trouver des tâches simulées à faire, mais je trouve que je me suis bien servie des tâches réelles. J'essaie maintenant de les faire de façon consciente et de toujours réfléchir sur elles par le biais du journal de bord.

Dans notre corpus, ce type d'interactions menant à une autodirection est typique de l'autoformation en FLE, donc du milieu homoglotte. Il nous semble néanmoins que des dynamiques de ce type seraient possibles également dans le cadre de l'approche dite communic'actionnelle (Bourguignon, 2006 ; Ollivier et Puren, 2011).

Autodirection de projection. Cette forme d'autodirection a été repérée dans les interactions télé-tandem et dans celles avec le tuteur pour la langue anglaise. Dans l'autodirection de projection, l'apprenant se projette dans son apprentissage et les interactions qu'il a planifiées.

En fonction de ces interactions à venir, il se fixe des objectifs à travailler, soit pour anticiper sur le contenu de l'interaction télé-tandem, soit pour mieux profiter de l'interaction avec le tuteur.

Afin de préparer au mieux ma première session de télé-tandem, j'ai décidé de créer un petit carnet. Ce carnet contient des phrases, des mots, des verbes, susceptibles de m'être utiles lors de ma prochaine conversation orale. [...] Pour trouver les éléments qui composent mon carnet, j'ai choisi d'imaginer la conversation que je pourrais avoir avec ma tandem, quels sujets nous pourrions aborder etc.

Répertoire des ressources. En ce qui concerne le deuxième critère d'autonomisation que nous avons retenu, nous avons trouvé dans notre corpus des références à des interactions amenant à la sélection de contenu en termes de ressources d'apprentissage. De plus, même si les interactions amenant à cette sélection sont multiples, une seule dynamique sous-jacente est identifiable. Pendant les interactions, les apprenants discutent ou échangent sur les ressources qu'ils emploient, allant ainsi enrichir leurs répertoires de ressources respectifs et donc développer leur autonomie (Ismail et Bailly, 2011). Cet enrichissement permet d'éviter un « choix par défaut » et d'opérer un véritable choix de la ressource. Autrement dit, l'apprenant exerce pleinement son autonomie et sa liberté (Jézégou, 2001). Parmi les ressources échangées, on trouve des réseaux sociaux pour l'apprentissage des langues, des livres et documents authentiques en libre accès sur Internet et enfin des sites « authentiques » ou pédagogiques.

Les interactions ont lieu principalement entre apprenants, sur le blog du groupe, sur les forums de Moodle, ou encore pendant les séances de regroupement.

Enfin, l'enrichissement du répertoire des ressources se fait dans d'autres interactions, telles celles pendant les autres cours du master, les échanges avec le tuteur ou avec d'autres personnes au CRL.

Autorégulation.

Enrichissement des stratégies. Avec le terme « autorégulation », nous nous référons à l'ensemble des réflexions et des choix portant sur les stratégies d'apprentissage, autrement dit les méthodes mises en place dans l'apprentissage. La première dynamique liant l'interaction et l'autorégulation, que nous avons appelée enrichissement des stratégies, est similaire à celle que nous avons notée concernant l'enrichissement du répertoire des ressources. Les interactions amenant à cette dynamique sont celles avec le tuteur, avec les camarades dans les séances apprendre à apprendre et avec les camarades et les professeurs dans les autres cours du master. C'est le cas, par exemple, de l'utilisation des concordanciers pour les enquêtes de corpus à des fins d'apprentissage de la grammaire : « En outre, les cours que nous avons actuellement en didactique de la grammaire avec [nom enseignante] nous incitent à chercher des récurrences grammaticales dans des corpus écrits ou oraux en fonction de nos besoins ».

Explicitation de la métacognition. Dans cette deuxième dynamique concernant l'autorégulation, on observe que dans l'interaction sur les stratégies d'apprentissage, le dialogue permet de préciser par contraste la description des stratégies de chacun. Cette dynamique n'est pas sans rappeler le conflit sociocognitif (Darnon, Butera et Mugny, 2008) dans la mesure où l'on affine la description de sa stratégie dans la comparaison, voire l'opposition, aux stratégies

des autres, soit en discutant pendant les séances « apprendre à apprendre », soit sur le blog. Un cas particulier de cette dynamique est celui des comparaisons entre les stratégies des partenaires tandem ou télé-tandem. Dans ce cas, le positionnement vient d'une comparaison entre sa manière de procéder dans l'apprentissage de sa langue cible et celle du partenaire dans l'apprentissage de sa langue maternelle : « Moi, j'ai plus tendance à traduire le mot en anglais quand elle ne connaît pas le mot, comme j'ai plus de facilité dans la langue ».

Stratégies pour et dans l'interaction. Les deux dynamiques suivantes peuvent être regroupées sous la dénomination « stratégies pour et dans l'interaction ». Ces dynamiques se trouvent dans les interactions en télé-tandem, sur les réseaux sociaux pour l'apprentissage des langues et avec le tuteur. Dans le cas des stratégies pour l'interaction, l'apprenant élabore des stratégies d'apprentissage en fonction des interactions à venir ou des interactions passées, ce qui n'est pas sans rappeler l'autodirection de projection. Ainsi, comme dans l'extrait ci-dessous, une stratégie d'apprentissage peut être de réécouter l'enregistrement d'une session télé-tandem afin de mieux assimiler les notions langagières et de mieux préparer la session suivante. D'autre part, les stratégies pendant l'interaction concernent des actions menées en parallèle à l'interaction, comme le fait d'enregistrer ou la prise de note. L'extrait suivant montre que ces deux dynamiques peuvent être entremêlées, et que ce que l'on fait pendant l'interaction peut être lié à ce que l'on fait en dehors de l'interaction afin de construire un parcours cohérent.

J'ai pris la conversation Skype avec [nom partenaire] comme point de départ. J'écoute la conversation de la semaine dernière et, en m'aidant des notes prises pendant cet enregistrement, j'écris :

le nouveau vocabulaire que [nom partenaire] m'a dit

les corrections de la prononciation

[...]

Le lexique et la grammaire que je travaillerai cette semaine sont :

chiffres

jours de la semaine

[...]

Jeudi 12 février – Skype avec [nom partenaire]

Je commence tous mes questions à [nom partenaire]. Je prends beaucoup de notes pendant la conversation car je sais que je les utiliserai la semaine prochaine pour l'écoute de l'enregistrement.

Recherche d'interaction comme stratégie. Pour conclure sur l'autorégulation, nous avons repéré plusieurs cas où les apprenants ont ressenti un besoin d'interaction, notamment suite à l'introduction d'un tandem ou télé-tandem dans le cadrage du dispositif. Ainsi, même si le télé-tandem est initialement perçu comme une obligation, rétrospectivement l'interaction apparaît comme bénéfique, voire nécessaire. Pour la « version anglaise » du dispositif, cela se traduit par une recherche de partenaires au deuxième semestre, après un premier semestre où le télé-tandem était obligatoire.

During the first semester I could talk the Monday thanks to my tandem partner **but now, I can't practice**. If I have the time, I will contact [nom], my new tandem to talk with him.

Pour l'italien et le français, où le tandem ou télé-tandem est devenu obligatoire au deuxième semestre, la plupart des entretiens à la fin du parcours ont montré que, parmi les éléments que les apprenants auraient changés dans leur parcours, on relève l'adoption d'un tandem au premier semestre. Cela nous interroge sur la pertinence de faire expérimenter de manière obligatoire un dispositif tel celui du tandem à un moment de l'année et à le rendre facultatif à un autre moment .

(Auto)évaluation. De nombreuses interactions semblent donner lieu chez les étudiants à différentes formes d'évaluation, c'est-à-dire à un regard réflexif qui déclenche un feedback sur leur production ou sur leurs stratégies. Il s'agit dans la plupart des cas d'autoévaluation mais aussi d'hétéroévaluation (évaluation par les pairs, les natifs ou par le tuteur/enseignant).

Évaluation critériée. Nous avons nommé évaluation critériée les cas où l'évaluation est focalisée sur une certaine forme d'erreur en particulier (lexique, syntaxe, etc.), ce qui se produit dans les interactions avec le tuteur, avec le tandem ou le télé-tandem, avec les natifs, avec les pairs ou sur les réseaux sociaux d'apprentissage (par ex. Lang-8⁶). Dans certains cas, cette évaluation est suscitée par les étudiants eux-mêmes : « J'ai aussi écrit une petite présentation en italien que j'ai posté sur Lang-8, et je me suis fait corriger par des natifs. J'ai ainsi pu voir les erreurs que je fais encore ».

Dans d'autres cas, cette évaluation est spontanée : dans une situation d'interaction, l'étudiant reçoit un feedback inattendu qui entraîne chez lui une prise de conscience et donc une aide à l'apprentissage.

Aujourd'hui, j'ai beaucoup ri car [nom] m'a envoyé un texto en me disant « Tu fais quelque chose ce soir très cher ? » Ma réponse était celle-ci : « Non, je vais manger avec des amis, mais ce n'est pas cher, pourquoi ? » Ensuite, il m'a appelé mort de rire pour m'expliquer que quand il disait « très cher », c'était pour m'appeler d'une façon affectueuse et pas pour faire référence au prix de l'activité. C'est grâce à ce journal que maintenant, je me rends compte des petites choses comme celle-ci et qu'avant je laissais passer.

On mesure dans cette réflexion l'importance du journal de bord, qui amène l'étudiant à tirer profit d'une situation d'apprentissage informel en prenant conscience de la polysémie de l'adjectif “cher”.

(Auto)évaluation-constat. Contrairement à la catégorie précédente, pour des évaluations plutôt globales, nous parlons d'évaluation-constat. Cette catégorie d'évaluation apparaît dans les interactions suivantes : avec les pairs, avec les natifs, avec le tuteur, avec le tandem ou le télé-tandem, ainsi que dans les autres cours du master. Dans les deux extraits suivants, on observe des évaluations assez approximatives, où les étudiants semblent avoir pris note des

⁶ <http://lang-8.com/>

feedbacks/corrections, sans être en mesure de décider si elles ont un réel impact sur leur apprentissage.

I asked some help to my friend, she said that my English was understandable but strange.

Aujourd'hui, moi et mon groupe avons présenté notre exposé de la discipline de Anthropologie. [...] En effet, je trouve que je l'ai bien fait. J'ai pu parler pendant presque 15 minutes devant toute la classe et la professeur, parfois avec l'aide des notes que j'avais préparées auparavant, parfois sans cette aide. Maintenant j'attends la note, qui sera individuelle.

Avec quelques autres camarades, on a regardé nos copies ensemble après avoir fait nos corrections. Finalement, on avait beaucoup les mêmes fautes, mais il reste toujours des phrases dont on n'est pas sûrs de la solution.

Dans ce dernier extrait, on peut véritablement parler d'autoévaluation globale, puisque l'étudiant porte un regard général sur sa propre performance, avant même d'avoir obtenu une note de l'enseignant. En outre, on décèle dans ces lignes une certaine autosatisfaction, que Bandura définit comme une forme d'autoefficacité personnelle (cité in Carré, Moisan et Poisson, 2010, p. 159).

(Auto)évaluation formative. Quand l'évaluation déclenche chez l'étudiant une nouvelle motivation ou une prise de décision pour la suite de son apprentissage, nous parlons d'évaluation formative. Dans des interactions lors des regroupements, ou avec les tuteurs, ou avec des natifs, les étudiants décrivent des situations dans lesquelles ils évoquent une forme d'évaluation, puis en analysent aussitôt l'impact sur leur apprentissage.

Premier meeting avec [nom du tuteur] : nous parlons pendant plus de 20 minutes de sujets divers et il m'annonce que mon anglais est plus fluide que le semestre dernier. Je suis content et ma motivation remonte peu à peu.

Cette forme d'évaluation déclenche un autre critère d'autonomisation et se rapproche de l'"autodirection d'ajustement".

Dimension émotionnelle. La prise de conscience et la gestion des dimensions émotionnelles de l'apprentissage font partie du processus d'autonomisation (O'Leary, 2014). Ainsi, dans les carnets de bord les intègrent parfois ces dimensions dans les interactions qu'ils décrivent, ce qui les aide à les identifier et donc à commencer à en prendre un contrôle.

Interaction et estime de soi. Dans les interactions avec les pairs, avec les natifs et/ou dans les cours de Master, c'est la réussite ou l'échec de l'interaction qui influence l'estime de soi, donnant lieu à une autocritique et selon les cas, à une forme de motivation ou de démotivation :

Je sens qu'aujourd'hui, je fais un important progrès car trois semaines après avoir commencé les cours à la fac aujourd'hui, j'ai osé poser des questions et parler dans mon cours d'anthropologie. Chaque fois que j'avais une question, je n'arrivais pas à le faire. Je restais tout le temps bloqué par la peur de faire des fautes en face des étudiants natifs.

Même si ce n'est pas un progrès par rapport à mon apprentissage linguistique, je pense que ça se passera mieux en cours maintenant.

Ces interactions nous semblent être des éléments-clés dans l'apprentissage, surtout si la réflexion à laquelle se livre l'étudiant lui permet de prendre le recul nécessaire à l'analyse de ses émotions et de sa (dé)motivation.

Interaction et humeur. C'est principalement dans les interactions avec les pairs et les natifs que l'humeur (positive ou négative) intervient. Dans l'exemple qui suit, la mauvaise humeur est la conséquence d'une interaction ratée : « Humeur du jour : mauvaise. J'ai raté le rendez-vous avec [nom], parce que je lui ai mal donné l'horaire ».

Interaction et stress. Certaines interactions avec les pairs ou les natifs sont mises en lien dans les extraits avec le stress, soit que l'on préfère éviter en travaillant avec des pairs, plutôt qu'avec des natifs, soit que l'on éprouve lorsqu'on est en interaction avec des natifs :

Like she's french like me, it's easier, we don't have any shame to speak english.

Je ne sais pas pourquoi quand je parle avec des français, je suis toujours stressée. Quand je fais des erreurs, quelquefois je ne peux pas m'en apercevoir et donc je ne peux pas les corriger.

Méta-métacognitif⁷. Enfin, dans notre typologie des critères d'autonomisation évoqués en lien avec les interactions, nous avons répertorié quelques citations qui nous semblent relever d'une conscientisation, allant d'un processus d'apprentissage individuel à un paradigme général de l'apprentissage en autonomie. Dans ce cas, l'interaction n'a pas une influence sur les objectifs fixés, mais elle introduit la possibilité, voire la nécessité même de fixer des objectifs dans le cadre de l'autoformation. À noter qu'ici la conception de l'autonomie de la part du formateur joue un rôle déterminant, puisqu'il s'agit d'une action sur le format de l'apprentissage, induisant l'apprenant à adopter des objectifs spécifiques.

C'est après plusieurs semaines de tâtonnement que j'ai pris conscience, de par les explications de notre guide, qu'il était nécessaire de se définir des objectifs.

En discutant avec l'enseignante, j'ai pris conscience qu'il s'agissait davantage d'un portfolio que d'un carnet de bord réflexif.

Je décide donc de reprendre en main ma progression et de travailler davantage la réflexion didactique de mon apprentissage.

D'autre part, la réflexion métacognitive consignée dans le carnet peut porter sur des aspects plus généraux, tel que le rôle de l'interaction dans l'apprentissage. C'est dans ce sens que nous parlons de méta-métacognitif, car la réflexion porte sur la façon dont la métacognition est en lien avec les interactions et plus largement l'apprentissage des langues.

⁷ Cette expression nous semble la plus pertinente pour désigner l'élaboration d'une réflexion sur la « réflexion métacognitive », telle qu'elle est illustrée par les extraits du journal de bord qui apparaissent dans cette partie.

Synthèse

L'ensemble des analyses liant critères d'autonomisation et interactions, montrées dans les sections précédentes, permet d'aboutir au Tableau 2.

Tableau 2

Synthèse des analyses

<i>Catégorie / Sous-catégorie</i>	<i>Type d'interactions / interlocuteurs</i>
Autodirection	
<i>Autodirection d'ajustement</i>	Entretien avec le tuteur, télé-tandem
<i>Autodirection en milieu homoglotte</i>	Vie quotidienne
<i>Autodirection de projection</i>	Télé-tandem, entretien avec le tuteur d'anglais
Autorégulation	
<i>Enrichissement des stratégies</i>	Entretien avec le tuteur, séance d'apprendre à apprendre, autres cours
<i>Explicitation de la métacognition</i>	Échanges avec les camarades par le blog ou face à face, télé-tandem
<i>Stratégies pour l'interaction</i>	Télé-tandem, réseaux sociaux pour l'apprentissage des langues
<i>Stratégies dans l'interaction</i>	Entretien avec le tuteur, télé-tandem
<i>Recherche d'interaction comme stratégie</i>	
(Auto)évaluation	
<i>Évaluation critériée (suscitée ou spontanée)</i>	Entretien avec le tuteur, tandem, natifs, pairs, télé-tandem, réseaux sociaux pour l'apprentissage des langues
<i>(Auto)évaluation constat</i>	Pairs, natifs, entretien avec le tuteur, tandem, télé-tandem
<i>(Auto)évaluation formative</i>	Entretien avec le tuteur, séances apprendre à apprendre, natifs
Gestion des émotions	
<i>Interaction et estime de soi</i>	Pairs dans les autres cours du master, natifs, télé-tandem
<i>Interaction et humeur</i>	Pairs, natifs
<i>Interaction et stress</i>	Pairs, natifs
Méta-métacognition	Entretien avec le tuteur

En lisant ce tableau, on peut avant tout noter qu'il ne se dégage pas de rapport biunivoque entre catégorie ou sous-catégorie d'autonomisation et type d'interaction. Autrement dit, plusieurs types d'interactions peuvent être liés au même critère d'autonomisation et inversement plusieurs critères d'autonomisation peuvent être en relation avec un même type d'interaction.

Ce qui nous semble plus intéressant, c'est le fait que le rapport entre ces deux séries d'éléments n'est pas seulement de l'ordre de l'influence ponctuelle. Autrement dit, conformément à une approche systémique prenant en compte le déroulement dans le temps, des boucles de rétraction sont possibles, avec des allers-retours entre les deux séries d'éléments. En ce sens, nous pouvons observer un exemple de boucle de rétraction chez une étudiante dans la mesure où une interaction télé-tandem l'amène à une (auto)évaluation. Cette auto-évaluation agit ensuite sur l'autodirection car elle fait poser des nouveaux objectifs à l'étudiante. Suite à la formulation de ces nouveaux objectifs, l'étudiante se redirige vers une nouvelle session télé-tandem et vers un réseau pour l'apprentissage des langues. Enfin, la nouvelle session télé-tandem amène à des conséquences sur le plan de la prise en main des dimensions émotionnelles.

Ces boucles ne sont pas rares et sont observées à plusieurs reprises, mais elles ne sont pas systématisées ni instrumentées par les étudiants. Ainsi, sauf dans deux cas, nous n'avons pas noté l'émergence d'une trajectoire ou d'une systématisation cohérente des différentes interactions au niveau du parcours individuel.

Conclusion et pistes pédagogiques

Le constat qui nous semble le plus important dans cette étude est bien le fait que les parcours des étudiants au sein de ce dispositif forment des boucles de rétroactions plurielles, des trajectoires individuelles, qui s'organisent différemment à partir d'une même situation d'interaction : là où par exemple une étudiante structure tout son apprentissage autour du télé-tandem (enregistrements des interactions, retour sur ses propres productions, etc.), une autre décide d'avoir recours d'une part au télé-tandem pour travailler la pratique orale et d'autre part à un réseau social pour faire corriger ses productions écrites.

Ces parcours ont-ils une cohérence aux yeux des étudiants ? Les réponses qu'ils donnent à cette question ne sont pas très significatives : un tiers considère la mise en place de différentes interactions comme aléatoires et une moitié comme complémentaires ; dans les cas très rares où les étudiants considèrent les situations d'interaction comme redondantes (par rapport au dispositif proposé), il serait utile d'évoquer la question dans les entretiens-conseils.

Peut-on déduire de ce constat qu'un accompagnement spécifique est nécessaire pour mieux cadrer ou mieux organiser ces situations d'interaction ? Autrement dit, jusqu'où va le droit du tuteur à l'ingérence pédagogique ? Deux questions se posent : celle du cadrage (activités obligatoires vs. facultatives) et celle du caractère formel des échanges.

Peut-on imposer certaines ressources et donc certaines formes d'interactions ?

Le cas du télé-tandem en anglais et en italien nous laisse dans le doute : en anglais, il était imposé au premier semestre et pas au second et les étudiants qui n'étaient pas toujours convaincus au début en ont ensuite regretté l'arrêt. En italien, c'était l'inverse et les étudiants ont

regretté de ne pas l'avoir fait avant. Ainsi, il nous semble intéressant de rendre des interactions obligatoires à un moment et facultatives à un autre, de manière à rendre possible une comparaison aboutissant idéalement à une prise de conscience des gains et donc à une motivation. Néanmoins, force est de constater le paradoxe d'une activité obligatoire en autoformation, paradoxe typique de l'autonomie en milieu institutionnel (Albero, 2002).

Quelle place doit-on accorder à l'apprentissage informel ou non formel au sein de ce dispositif ?

Si l'on considère que l'appropriation personnelle en dehors des ressources imposées peut être vue comme une valeur ajoutée, alors il vaudrait mieux laisser les apprenants gérer l'informel sans pour autant le rendre obligatoire.

Le rôle de l'accompagnateur dans la présentation du dispositif et/ou dans les entretiens-conseils pourrait donc consister :

- à faire prendre conscience aux étudiants que toute situation d'interaction, formelle ou non, peut être intégrée à ce dispositif et dans leur trajectoire
- à souligner dans cette perspective la nécessité du journal de bord et l'importance d'analyser ces situations pour qu'elles deviennent « productives ».

Ce dispositif et ce carnet de bord devraient amener l'apprenant à tirer profit de ces situations afin de provoquer des situations non formelles ou transformer des situations informelles en situation d'apprentissage ou d'autonomisation. Une possibilité serait d'inciter les apprenants à expliciter ces situations possibles, mais il ne revient pas au tuteur de les organiser ou de les contrôler.

Si l'apprenant choisit vraiment son activité qui peut émaner du contexte informel, se rapproche-t-on ainsi d'une certaine forme d'autodidaxie ? C'est l'un des quatre vecteurs essentiels décrits par Carré et al. (2010, p. 319), soit :

1. Autodidaxie (par soi) : interactions informelles ;
2. Autoformation collective (avec et par les autres) : regroupements ;
3. Autoformation éducative (dans les dispositifs) : dispositif prévu en début d'année à s'approprier, qui comprend par exemple un carnet de bord et des ateliers ;
4. Autoformation existentielle (de soi) : à laquelle on se réfère ici en parlant de méta méta et dimension émotionnelle.

Notons enfin donc que paradoxalement, l'interaction se fait avec l'autre mais renvoie à un cheminement très individuel, ainsi qu'en témoigne notre étude : chaque étudiant a une trajectoire unique ; il n'y a pas de parcours standard autonomisant, il y a *des* trajectoires individuelles. C'est le propre et l'avantage de l'autoformation guidée.

Références bibliographiques

- Albero, B. (2002). L'autoformation en contexte institutionnel : entre la contingence et l'utopie. Dans G. Le Meur (dir.), *Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage* (p. 459-483). Paris, France : L'Harmattan.
- Bakhtine, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris, France : Éditions de Minuit.
- Barbot, M.-J. et Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*. Paris, France : Presse universitaire de France.
- Barbot, M.-J. (2006). Rôle de l'enseignant en question : l'accompagnement en question. *Mélanges CRAPEL*, 28, 29-46. Repéré à <http://www.atilf.fr/spip.php?article3691>
- Bouchard, R. et Mangenot, F. (dir.) (2001). *Interactivité, interactions et multimédia*. Lyon, France : ENS Editions.
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communic'ationnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergies Europe*, 1, 58-73. Repéré à <http://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf>
- Candas, P. (2013). Processus d'autoformation : que nous apprennent les trajectoires en CRL?. *Les Langues Modernes*, 2013-4, 30-37.
- Cappellini, M. et Eisenbeis, M. (2015). Apprendre à apprendre pour apprendre à enseigner ? Une étude des liens entre une expérience d'autoformation en langues dans une formation de formateurs et la mise en place ultérieure de dispositifs et pratiques autonomisantes. *Education et formation*, e-303, 71-90. Repéré à <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=21&idRes=224>
- Carré, P., Moisan, A., et Poisson, D. (dir.). (2010). *L'autoformation. Perspectives de recherche*. Paris, France : Presse universitaire de France.
- Chareaudeau, P. (2002). Rôle. Dans P. Chareaudeau . et D. Maingueneau (dir.), *Dictionnaire d'analyse du discours* (p. 513-514). Paris, France : Seuil.
- Darnon, C., Butera F., et Mugny, G. (2008). *Des conflits pour apprendre*. Grenoble, France : Presse universitaire de Grenoble.
- Foucault, M. (1977). *Le jeu de Michel Foucault. Dits et écrits, T. II*. Paris, France : Gallimard.
- Germain, C., et Netten, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 7(1), 55-69. doi:10.4000/alsic.2280
- Gremmo, M.-J. (1995). Conseiller n'est pas enseigner. *Mélanges CRAPEL*, 22, 33-61. Repéré à <http://www.atilf.fr/spip.php?article3505>

- Gremmo, M.-J. et Riley, P. (1997). Autonomie et apprentissage autodirigé. Histoire d'une idée. *Mélanges CRAPEL*, 23, 81-107. Repéré à <http://www.atilf.fr/spip.php?article3484>
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg, France : Conseil de l'Europe.
- Ismail, N. et Bailly, S. (2011). Evaluation des effets de l'accompagnement sur l'autonomisation d'apprenants de FLE dans un dispositif de formation ouverte. *Mélanges CRAPEL*, 32, 133-161.
- Jacquinet-Delaunay, G. (1996). Les NTIC : écrans du savoir ou écrans au savoir? Dans *Outils multimédia et stratégies d'apprentissage du FLE*. Université de Lille3.
- Jézégou, A. (2001). Formations ouvertes et autodirection : pour une articulation entre liberté de choix et engagement cognitif de l'apprenant. *Education Permanente*, 152, 43-53.
- Lamy, M.-N., et Zourou, K. (dir.). (2013). *Social networking for language education*. New York, NY : Palgrave MacMillan.
- Lewis, T. (2013). Between the social and the selfish. Learning autonomy in online environments. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7(3), 198-212.
doi:10.1080/17501229.2013.836202
- Little, D. (2012). Two concepts of autonomy in language learning and their consequences for research. Dans L. B. Anglada, et D. L. Banegas (dir.), *Views on motivation and autonomy in ELT. Selected Papers from the XXXVII FAAPI Conference* (p. 20-26). Repéré à <http://www.chubut.edu.ar/descargas/recursos/ingles/SelectedPapersXXXVIIIFAAPIConference.pdf#page=20>
- Mangenot, F. (2011). Apprentissages formels et informels, autonomie et guidage. Dans C. Dejean, F. Mangenot et T. Soubrié (dir.), *Actes du colloque Epal 2011*. Repéré à <http://epal.u-grenoble3.fr/actes/pdf/epal2011-mangenot.pdf>
- Murray, G. (dir.) (2014). *Social dimensions of learner autonomy*. London, United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- O'Leary, C. (2014). Developing autonomous language learners in HE: A social constructivist perspective. Dans G. Murray (dir.), *Social Dimensions of Autonomy in Language Learning* (p. 15-36). London, United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Ollivier, C. et Puren, L. (2011). *Le Web 2.0 en classe de langue*. Paris, France : La Maison des Langues.
- O'Malley, J.M., et Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.

- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. *Hermès, La Revue*, 3(25), 153-167. Repéré à http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/14983/HERMES_1999_25_153.pdf?sequence=1
- Porcher, L. (1999). Préface. Dans M.-J. Barbot et G. Camatarri. *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*. Paris, France : Presse universitaire de France.
- Rivens Mompean, A. (2013). *Le Centre de Ressources en Langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Villeneuve d'Ascq, France : Éditions Septentrion, Collection Éducation et Didactiques.
- Rivens Mompean, A. et Eisenbeis, M. (2009). Autoformation en classe de langues : quel guidage pour l'autonomisation ? *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 6(1), 221-244. Repéré à http://stl.recherche.univ-lille3.fr/sitespersonnels/rivens/Rivens_Eisenbeis-Acedle2008.pdf
- Shu-Hua, K. (2012). Peer advising as a means to facilitate language learning. Dans J. Mynard, et L. Carson (dir.), *Advising in language learning. Dialogue, tools and context* (p. 87-104). Harlow, United Kingdom : Pearson Education Limited.
- Sockett, G., et Toffoli, D. (2012). Beyond learner autonomy: A dynamic systems view of the informal learning of English in virtual online communities. *ReCALL*, 24(2), 138-151. doi:10.1016/j.sbspro.2012.02.042
- Spear, G. E., et Mocker, D. W. (1981). The organizing circumstance: Environmental determinants in self-directed learning. *Adult Education Quarterly*, 35(1), 1-10. doi:10.1177/0001848184035001001
- Todorov, T. (1981). *Mikhail Bakhtine. Le principe dialogique*. Paris, France : Seuil.
- Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Dordrecht, Netherlands : Kluwer Academic Publishers.

Auteurs

Marco Cappellini est Maître de Conférences en didactique du français langue étrangère à l'Université Aix-Marseille et membre du laboratoire Parole & Langage (UMR 7309 CNRS). Ses recherches portent sur les interactions en ligne pour l'enseignement et l'apprentissage des langues et sur l'autonomisation des apprenants. Courriel : marco.cappellini@univ-amu.fr

Martine Eisenbeis est enseignante de français langue étrangère au Département d'études du français à l'International à l'Université de Lille SHS. Ses recherches portent sur la conception multimédia pour l'apprentissage du français langue étrangère et sur l'autonomisation des apprenants dans des dispositifs d'autoformation guidée. Courriel : martine.eisenbeis@univ-lille3.fr

Annick Rivens Mompean est Professeure des Universités en didactique des langues étrangères à l'Université de Lille SHS et membre du laboratoire Savoirs, Textes, Langage (UMR 8613 CNRS). Ses recherches portent sur les centres de ressources en langues, sur la communication médiatisée par ordinateur et sur l'autonomie de l'apprenant en langues étrangères. Courriel : annick.rivens@univ-lille3.fr



Cette création est mise à disposition sous un contrat Creative Commons 3.0.