HAL open science

# Analyse de Learner autonomy and Web 2.0

Elsa Chachkine

## To cite this version:

Elsa Chachkine. Analyse de Learner autonomy and Web 2.0. ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2018, 21, 10.4000/alsic.3463 . hal-03434521

**HAL Id: hal-03434521**

**https://cnam.hal.science/hal-03434521v1**

Submitted on 18 Nov 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

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

**Volume 21 | 2018**
**Le volume des 20 ans de la revue**

# Analyse de *Learner autonomy and Web 2.0*

**Elsa Chachkine**

**Édition électronique**
URL : https://journals.openedition.org/alsic/3463
DOI : 10.4000/alsic.3463
ISSN : 1286-4986

**Éditeur**
Adalsic

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

**Référence électronique**
Elsa Chachkine, « Analyse de *Learner autonomy and Web 2.0* », *Alsic* [En ligne], Volume 21 | 2018, mis en ligne le 08 octobre 2018, consulté le 18 novembre 2021. URL : http://journals.openedition.org/alsic/3463 ; DOI : https://doi.org/10.4000/alsic.3463

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.

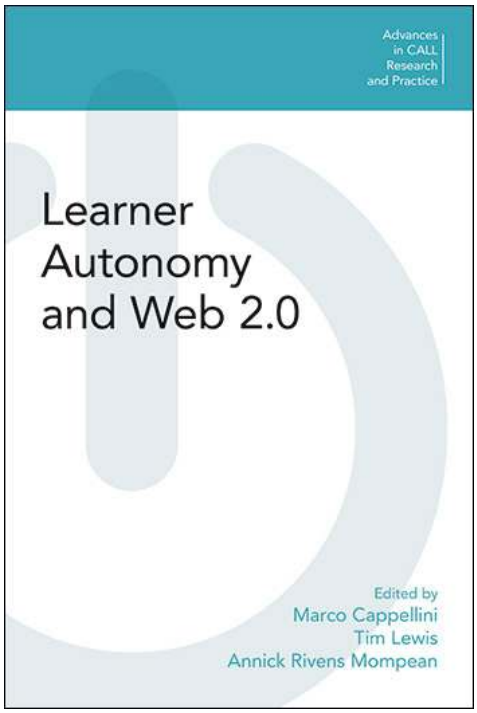
# Analyse de *Learner autonomy and Web 2.0*

**Elsa Chachkine**

## RÉFÉRENCE

Sheffield : Equinox, 2017
ISBN-13 9781781795972
Prix (Paperback) : £19.99/$24.95
ISBN (eBook) : 9781781795989
Prix (eBook) : £15.99/$24.95
242 pages

## 1. De quoi s'agit-il ?




1 Cet ouvrage en anglais, paru chez Equinox en 2017, composé d'un chapitre introductif écrit par les trois coordinateurs de l'ouvrage (Marco Cappellini, Tim Lewis et Annick Rivens Monpean), d'une discussion entre deux chercheurs reconnus (David Little et Steve Thorne) animée et régulée par Tim Lewis, et de sept articles de chercheur.e.s œuvrant dans des établissements d'enseignement supérieur et/ou de recherche français, anglais, américain, australien, brésilien, canadien et chinois portent sur l'autonomie de l'apprenant en langues dans les environnement web 2.0. Cette diversité géographique de contextes s'accompagne également d'une compréhension large de ce qui peut être entendu par "environnements web 2.0" : cela va des systèmes adaptatifs d'apprentissage aux applications mobiles ou aux sites de réseautages sociaux dédiés à l'apprentissage des langues type Busuu, en passant par les télétandems, les Mooc ou les "*Online Informal Learning of English (OILE)*" (les sites informels d'apprentissage de l'anglais). Les publics concernés sont également variés, les adultes étant toutefois très majoritaires par rapport au public enfant qui ne concerne qu'un seul article. Les situations d'apprentissage institutionnelles sont également très largement majoritaires même si les situations de formation décrites prennent parfois appui sur des ressources conçues hors institution (cas des Mooc) ou sur des activités d'apprentissage des langues non prescrites par un enseignant (visionnage de séries en vo, etc.) mais qui peuvent être prises en compte et valorisées dans le cadre institutionnel.

2 L'unité est à chercher du côté du cadre conceptuel de "l'autonomie de l'apprenant" et du "tournant social" de cette dernière, prenant appui soit sur des références assez anciennes (les travaux de Dam, 1995 ; Little, 1991) ou plus récentes (Benson, 2011 ; Murray, 2014). Dans le champ de l'ALMT (apprentissage des langues médiatisé par les technologies) et de *CALL* (*computer-assisted language learning*), ce tournant social s'explique, selon les coordinateurs, par l'avènement des technologies numériques en réseau qui permettent aux apprenants d'échanger, de créer des contenus, de collaborer. En cela, l'apprenant autonome classique "à la Holec", avec une approche "cognitivo-individuelle-organisationnelle de l'apprentissage" (page 13), s'il constitue toujours une référence théorique importante pour les chercheurs de cet ouvrage, est réorienté selon une conception sociale de l'autonomie, où les apprenants travaillent ensemble dans des communautés apprenantes, en ligne ou non.

## 2. Première analyse linéaire de l'ouvrage

3 Nous proposons une première analyse linéaire de l'ouvrage, tout comme l'introduction des coordinateurs de l'ouvrage sur laquelle nous prenons parfois appui, de façon à traiter de façon égale tous les chapitres, puis une analyse "traversante" des diverses contributions en nous appuyant cette fois sur quelques idées et notions discutées au chapitre 2 par Little et Thorne.

4 L'introduction des coordinateurs de l'ouvrage, Cappellini, Lewis, Rivens Monpean, concise et éclairante, expose, dès la première page, une volonté d'unité conceptuelle autour de l'autonomie sociale, différemment interprétées dans les divers contextes.

> Les chapitres de ce volume explorent les tensions entre les définitions "classiques" de l'apprenant autonome et les dynamiques d'apprentissage observées dans des contextes spécifiques en ligne. Certains auteurs défendent de nouvelles formes d'autonomie, quand d'autres n'y voient que du vieux vin dans de nouvelles bouteilles (notre traduction)
> *The chapters of this volume explore tensions between the "classical" definitions of learner autonomy and the learning dynamics observed in specific online contexts. Some of our authors argue for the emergence of actual new forms of autonomy, others consider that this is merely a case of "old wine in new bottles"* (page 1).

5 Dès la première page, les chercheurs considérés comme étant les principaux artisans de ce renouveau (ou semblant de renouveau) sont donnés : Dam, Benson, Murray, Little, Thorne.

6 L'ouvrage n'est pas découpé en sections thématiques mais l'introduction nous donne à voir comment l'ouvrage a été pensé et comment les contributions ont été organisées par les coordinateurs. La discussion entre Little et Thorne (chapitre 2) "*From Learner Autonomy to Rewilding: A Discussion*" (De l'autonomie de l'apprenant au *rewilding*[1] : discussion), sur laquelle nous revenons et dont certaines thématiques abordées constituent un second prisme à travers lequel lire les contributions qui suivent, offre un cadre large à travers lequel penser l'enseignement-apprentissage des langues. Au chapitre 3, intitulé "*The Development of Language Learner Autonomy in Adaptative Learning Systems*" (Le développement de l'autonomie de l'apprenant dans les systèmes adaptatifs d'apprentissage), l'autonomie de l'apprenant est envisagée dans le cadre très contraint d'un système d'apprentissage adaptatif pour l'espagnol (*Adaptative Learning System, ALS*). Ruslan Suvorov et Adolfo Carillo Cabello, les auteurs, y explorent certaines fonctions positives relevées par les apprenants, celle notamment qui invite les apprenants à donner le degré d'assurance avec lequel ils répondent aux questions posées et qui, selon les auteurs, encourage l'auto-réflexion, composante essentielle de l'autonomie de l'apprenant. Nous revenons sur cette contribution plus loin, la dimension sociale et la possibilité d'exercer son agentivité pour les apprenants étant nulle, peut-on vraiment parler de développement de l'autonomie des apprenants ?

7 Dans des environnements beaucoup moins fermés et contraints, les chapitres 4 et 5 explorent l'autonomie de l'apprenant et le rôle de la métacognition. Le rôle central de la métacognition est souligné par Little dans la discussion de cet ouvrage (page 32) "pour identifier des buts explicites d'apprentissage, planifier, réfléchir sur les apprentissages, effectuer des retours critiques sur les apprentissages, évaluer les processus d'apprentissage et les résultats par les apprenants individuellement mais aussi de façon collaborative". C'est ce qu'explorent Daniels Nogueira de Moraes Garcia, Katleen M. O'Connor et Marco Cappellini dans leur chapitre intitulé "*A Typology of*

*Metacognition: Examining Autonomy in a Collective Blog Compiled in a Teletandem Environment*" (Une typologie de la métacognition : l'autonomie vue au travers d'un blogue collectif dans un environnement de télétandem) dans un blogue où des étudiants mutualisent leurs expériences d'apprentissage en télétandem. Si se fixer des buts et trouver des ressources pour atteindre ses buts sont des opérations cognitives absentes du blogue des étudiants, les opérations de planification et d'évaluation dominent quant à elles. L'autre dimension métacognitive partagée et qui domine amplement dans le blogue est celle qui concerne la gestion des émotions pour l'apprentissage (anxiété avant les premiers échanges en télétandem ou encore anxiété sur les différences de niveaux de langues entre partenaires de télétandem). Le chapitre 5 "*Rethinking the Concept of Learner Autonomy within the MALL Environment*" (Repenser le concept d'autonomie de l'apprenant dans les environnements *MALL*, *mobile assisted language learning*) de Martine Pellerin s'intéresse à l'apprentissage des enfants dans un environnement *MALL* où de jeunes apprenants sont impliqués dans des classes initiales d'immersion en français au Canada. L'auteure démontre combien les enfants ont du plaisir à exercer leur agentivité autour d'applications mobiles qui les invitent à créer, la façon dont ils pilotent et ajustent leurs apprentissages tout comme des adultes pourraient le faire.

8 Les chapitres 6 et 7 explorent l'autonomie de l'apprenant dans les médias sociaux et la nature sociale de la cognition. Little et Thorne, les deux "discutants" du chapitre 2, s'accordent pleinement sur le fondement social de la cognition : Little en répétant qu'un sujet "autonome" ne signifie pas que le sujet est "indépendant" et en se référant à de très nombreuses reprises à la classe de Leni Dam (1995) et son modèle d'interaction de la classe autonome. Selon cette dernière, l'apprentissage n'est plus simplement vu comme individuel et cognitif mais il est un phénomène social qui prend racine dans les interactions et où les initiatives et les responsabilités des apprenants sont prises progressivement. Thorne, quant à lui, rappelle l'influence signifiante des travaux de Vygotsky et de Bruner pour comprendre le développement humain : "les humains ne sont pas des entités monadiques, ils vivent par la culture et le maintien d'espaces qui implique l'intersubjectivité et l'alignement mutuel" (page 14). Dans le chapitre 6 "*Old Concepts in New Spaces: A Model for Developing Learner Autonomy in Social Networking Spaces*" (De vieux concepts dans de nouveaux espaces : un modèle pour le développement de l'autonomie de l'apprenant dans les espaces de réseautage social), Ward Peeters et Christian Ludwig, s'appuyant sur les travaux de Dam (2008), montrent comment la présence sociale et les interactions sociales sur une plateforme *SNS* peuvent faciliter le développement de l'autonomie des apprenants. Engagés dans une tâche tutorée d'écriture académique en anglais, ils sont invités sur une plateforme *SNS* à interagir avec leurs pairs selon un scénario d'interactions bien pensé : écrire un essai sur une question posée à l'ensemble du groupe et inclure au moins un contre argument ; poser au groupe une question au sujet de la tâche demandée ; répondre à au moins une question d'un pair et établir un lien avec sa propre production écrite ; identifier une réponse particulièrement aidante et la commenter. La multiplicité des échanges permis génère une forte présence sociale, procure du plaisir, incite à partager des ressources, augmente la satisfaction à apprendre et donne envie aux apprenants de s'engager davantage, d'envisager même des collaborations futures (page 131). La collaboration, soutenue par le scénario d'apprentissage, agit comme un véritable tremplin pour le développement de l'autonomie des apprenants.

9 Dans le chapitre 7 "*Informal Social Networking Sites for Language Learning: Insights into Autonomy Stances*" (Sites de réseautage sociaux informels pour l'apprentissage des langues : focus sur les postures autonomes), Katerina Zourou, Anthippi Potolia et Filio Zourou explorent la façon dont les utilisateurs de Busuu, un site de réseautage social dédié à l'apprentissage des langues, exercent leur capacité d'autonomie. Sur la plateforme Busuu, des activités aussi bien individuelles que collectives sont proposées ainsi que des jeux et des récompenses. Les activités sociales (qui s'illustrent par le fait de corriger des pairs et de faire corriger ses propres productions) ont, selon les auteures, un effet principalement motivationnel et une valeur socio-affective : apprendre dans une communauté, être soutenu et ne pas être laissé seul (page 162). Les utilisateurs n'ont toutefois pas toujours conscience de cette valeur motivationnelle et socio-affective (page 159) même s'ils sont très impliqués dans ce type d'activité non imposée. Le plaisir d'aider les autres par la correction, parfois même la réalisation de méta-correction (page 161), c'est-à-dire la correction d'une correction jugée mal faite ou imparfaite, s'avèrent être un puissant stimulant de la motivation, bien plus que le système de récompense et de jeux. Même si ces deux chapitres sont traités ensemble par les coordinateurs de l'ouvrage dans leur introduction, la nature des échanges dans les chapitre 6 et 7 n'a rien de commun : dans le chapitre 6, la forte présence sociale, la richesse des interactions et des collaborations permises par le scénario pédagogique n'est guère comparable à la plateforme Busuu, où la présence sociale se résume aux corrections entre utilisateurs. Il s'ensuit des potentialités de développement de l'autonomie différentes.

10 L'avant dernier chapitre, le chapitre 8, "*Learner Autonomy in Beginning Language MOOCs: The Student Teachers' Perspective*" (L'autonomie de l'apprenant dans des Mooc pour débutants en langues – La perspective des enseignants en formation), proposé par Carolin Fuchs, est placé dans l'introduction des coordinateurs de l'ouvrage dans une section intitulée "L'autonomie de l'apprenant, d'une régulation-objet à l'autorégulation". Quinze étudiants, futurs enseignants d'anglais langue étrangère, sont invités dans le cadre de leurs études à expérimenter un Mooc d'apprentissage d'une langue étrangère qui leur est inconnue. Les étudiants doivent noter, toutes les semaines, à l'aide d'un "*Weekly Mooc Reflection Log*" (carnet de bord hebdomadaire d'apprentissage sur un Mooc) (page 194), leur participation à des activités, leurs réflexions sur la nature des activités ou consignes proposées, doivent évaluer les thématiques abordées, le matériel pédagogique, les opportunités de communication et de négociation, etc. Les étudiants relèvent de très nombreuses faiblesses dans les Mooc qu'ils expérimentent : des activités répétitives ennuyeuses, le manque de guidage, des activités qui proposent des ressources brutes sans qu'elles soient par la suite exploitées, une progression inadaptée, etc. Seuls quatre étudiants parviennent à terminer leur Mooc et ne doivent leur engagement et leur capacité d'auto-régulation qu'à eux-mêmes.

11 Le dernier chapitre de Denyze Toffoli et Laurent Perrot s'intitule "*Autonomy, the Online Informal Learning of English (OILE) and Learning Resources Centers (LRCs): Relationship Between Learner Autonomy, L2 Proficiency, L2 Autonomy and Digital Literacy*" (L'autonomie, l'apprentissage en ligne informel de l'anglais et les centres de ressources en langue : relations entre autonomie de l'apprenant, compétences en L2, autonomie dans la L2 et littératie numérique). Les auteurs explorent les liens faits ou non par les apprenants entre les apprentissages informels et les activités réalisées pour le centre de ressources

en langues (CRL), entre ce que Thorne nomme les apprentissages qui ont "une valeur d'utilisation" et ceux qui ont une "valeur d'échange" (page 28). Les deux auteurs montrent les liens faits par les étudiants entre leurs pratiques informelles de l'anglais en ligne et leur compétence dans la L2 qui mènent à une autonomie dans la L2 et plus largement à l'autonomie de l'apprenant (pages 215 et 216). Quant aux liens faits par les apprenants entre les apprentissages nommés informels et les apprentissages réalisés au CRL, pour la majorité d'entre eux, ces apprentissages sont tout à fait compatibles et trouvent même ces pratiques complémentaires (page 216). Pour certains, toutefois, le CRL ne constitue aucunement une aide, ce qui semble révéler pour les auteurs un manque d'autonomie de la part de l'apprenant. À la question de savoir si les pratiques en ligne informelles permettent de devenir un apprenant plus autonome ou s'il faut être un apprenant autonome pour en tirer des bénéfices, les auteurs concluent que l'autonomie de l'apprenant (tout comme l'apprentissage d'une langue) est un processus dynamique, itératif et interactif (page 219). Permettre aux étudiants de prendre conscience par le biais du CRL de leur force (leurs compétences en langues, leur autonomie, leur autonomie langagière) en les invitant à réfléchir sur les activités informelles en ligne dans lesquelles ils se sont engagés est une activité utile selon les auteurs (page 221) et probablement une expérience "transformante" pour reprendre les termes de Thorne (page 22) dans la discussion du chapitre 2. En effet, les contextes formels d'enseignement-apprentissage achoppent souvent dans la prise en compte de la "vaste sémiosphère des étudiants" (Thorne, page 24) :

> nous devons reconnaitre que les étudiants, quand ils arrivent en classe, sont souvent coupés de la vaste sémiosphère qu'ils ont créée au cours de leur vie et qui réfère à l'apprentissage, au faire, aux savoirs, à l'être, aux identités sociales, au fait d'être expert, d'être des enthousiastes passionnés (notre traduction)
> *we need to acknowledge that students, when they come into classroom spaces, are often cut off from the vast semiospheres they've created over the entirety of their lives that relate to learning, doing, knowing, being, social indentities, being experts, being passionate enthousiasts.*

12 En cela, le dispositif du CRL, qui permet de prendre en compte "cette vaste sémiosphère" des apprenants et qui permet des "transformations" continue d'être exemplaire dans le développement de l'autonomie de l'apprenant même si d'autres dispositifs, qui invitent à la collaboration notamment, le sont tout autant.

## 3. Un prisme de lecture, la discussion du chapitre 2 "*From Learner Autonomy to Rewildind: A discussion*" (De l'autonomie de l'apprenant au *rewilding* des dispositifs d'apprentissage)

13 La discussion entre Little et Thorne offre un prisme de lecture intéressant pour balayer les diverses contributions : Little est chercheur en langues et spécialiste de l'autonomie et théoricien reconnu de ce concept ; Thorne est chercheur en acquisition des langues, et, sans être spécialiste de l'autonomie, travaille sur l'usage des technologies pour l'apprentissage des langues hors contextes formels. La discussion est guidée par Lewis, enseignant-chercheur à l'Open University, dont les recherches portent sur la télécollaboration, l'apprentissage des langues en tandem, l'autonomie et les apprentissages interculturels. Avant leur rencontre, les deux "discutants" ont reçu les

résumés des articles retenus pour cet ouvrage. Cette mise en bouche théorique est agréable : elle permet de balayer l'évolution de leurs travaux de chercheurs sur la question de l'autonomie et sur la dimension éminemment sociale de cette dernière, ou encore de comprendre qu'elles ont été leurs lectures fondatrices (Holec, Vygotski), les rencontres importantes (Leni Dam pour David Little, Leo Van Lier pour Steve Thorne).

14 C'est dans le cadre de référence de l'autonomie que les "discutants" font cheminer leurs pensées, guidées par Tim Lewis, sur les questions d'identité, d'agentivité, d'affordances, de développement du "*social speech*" (discours social) à l'"*inner speech*" (discours intérieur) et sur des questions originales de recherche qui les animent telles que "*rewilding language education*" (le *rewilding* de l'enseignement-apprentissages langues) pour Thorne (page 17) ou encore sur l'importance de la relation pédagogique pour le développement de l'autonomie pour Little. Ce chapitre offre un prisme possible à travers lequel (re)lire les sept recherches qui suivent. Nous proposons, à présent, une deuxième entrée dans les sept recherches sélectionnées pour cet ouvrage. Il s'agit de trois grandes entrées discutées par ces deux chercheurs : "l'apprentissage en autonomie et l'apprentissage en classe (*instructed learning*)", "le rôle de l'environnement social pour l'autonomie de l'apprenant". Nous terminons par la proposition de Thorne du *rewilding* de l'enseignement-apprentissage des langues (*rewilding language education*) et, enfin, par quelques conseils aux lecteurs.

## 3.1. Apprentissages autonomes et apprentissages en classe ("*instructed learning contexts*")

15 Pour Thorne comme pour Little, les environnements d'apprentissage formels sont centraux pour penser et apprendre plus méthodiquement, plus scientifiquement, plus conceptuellement ou encore pour échanger entre experts-novices et apprenants-apprenants. Selon eux, cela a bien moins de chance de se produire hors contexte institutionnel (page 26). Pour Thorne toutefois, la valeur "d'échange" ou valeur "marchande" (*exchange value)* des formations peut détourner d'apprentissages profonds (*deep learning*, page 128) ou plus "transformants" ("*tranformative learning*", page 28).

> Mais un des gros problèmes de l'apprentissage en contexte formel, c'est la dynamique entre valeur d'utilité/valeur d'échange. Les gens s'écartent de processus éducationnels ou développementaux en focalisant leur attention sur la réussite à un examen (...) ils le font parce que cela leur permet de valider un cours (...) et évidemment ce n'est pas un mécanisme très puissant d'apprentissages profonds, d'apprentissages transformateurs ou de développement signifiant. (...) Alors que la valeur d'utilité, apprendre quelque chose parce que vous allez immédiatement l'utiliser, vous impliquer dedans parce que cela a du sens plus globalement pour votre vie, ce sont toutes ces choses dont les courants de l'apprentissage en autonomie et la tradition vygotskienne ont traité (notre traduction).
> *But one of the big problems in instructed learning contexts is the use value/exchange value dynamic. People self-alienate from educational or developmental processes because they see doing well at an exam (...) So they do it because it grants them eventual completion of the course (...) And of course that isn't a very powerful mechanism for deep learning or transformative learning or significant development. (...) Whereas use value, learning something because you are going to immediately employ it, engage with it, because it's relevant for your larger life world, these are all things that autonomous learning and the Vygotskian tradition have talked about* (page 28).

16 Nous aimerions nous arrêter sur les diverses recherches proposées dans l'ouvrage et sur les apprentissages profonds ou expériences transformatrices permis ou non dans les divers dispositifs proposés. Dans le chapitre 3 sur les systèmes adaptatifs d'apprentissage, les étudiants dont le système s'adapte à leur niveau en L2 et à leurs préférences répondent individuellement à des questions, indiquent le degré de certitude avec lequel ils répondent. Le système propose ensuite un feedback instantané. Les "productions" des apprenants (page 38) se limitent à des réponses par QCM ou par le remplissage d'espaces blancs. Les échanges entre pairs sont absents. La réflexion des apprenants, selon les auteurs, est elle-même absente, du fait, entre autres, qu'aucune explication des erreurs n'est proposée. Dans ces conditions, de quel développement de l'autonomie de l'apprenant parle-t-on ? Quelle réflexion et quels apprentissages conceptuels ? Si les erreurs ne sont pas comprises, quels apprentissages ? Quelles libertés de choix sont offertes ? Les activités sont-elles obligatoires et pour cette raison sont accomplies ? Nous sommes loin d'une expérience d'apprentissage transformatrice dans le sens de Mezirow (1991), c'est-à-dire émancipatrice et qui implique, de la part de l'apprenant, une évolution de sa compréhension de soi, une révision de ses systèmes de croyances et des changements dans ses modes de vie...

17 À l'inverse, dans le chapitre 6, dans un cadre institutionnel, une plateforme *SNS* est mise à disposition des apprenants pour venir en appui à une tâche d'écriture en anglais académique. La valeur d'utilité de la plateforme est bien présente dans les commentaires des apprenants (page 128). Mais c'est aussi la question du "*fun*" (du plaisir), du "*sense of solidarity*" (du sentiment de solidarité) qui semblent dominer et probablement permettent l'autorégulation du groupe.

18 Cette dimension de "plaisir" et de valeur d'utilité est bien présente également dans le chapitre 9, article dans lequel les auteurs observent l'articulation faite (ou non) par des étudiants entre apprentissages informels de l'anglais (*OILE*) et apprentissage au centre de ressources en langues (en contexte formel donc). Cela s'observe dans les verbatim des étudiants (page 211 par exemple),

> je pensais à un moyen de classer, organiser et partager avec les autres tous mes travaux et programmation. Un blogue était la solution idéale... Quand j'ai du temps, j'aime travailler sur un nouvel article pour mon blogue. Cela me repose et me force à aller à chaque fois un peu plus loin pour mieux m'exprimer (notre traduction)
> *I was thinking about a way to classify, organize and share with the others all my works and programming. A blog was the ideal solution... When I have time I like to work on a new article for my blog. It relax me and force me to go everytime a bit further to better express myself*

19 ou encore dans les "*phase shifts*" (phases de changement ou bifurcation) dans les trajectoires d'apprentissage des étudiants que les auteurs relèvent (pages 213-214).

20 Les dispositifs d'enseignement-apprentissage décrits dans cet ouvrage intègrent bien, pour la majorité, cette question de la valeur d'utilité "*use value*", parce que le scénario d'apprentissage est pertinent pour les étudiants (chapitre 6) ou parce que le dispositif aide à articuler les apprentissages réalisés dans des contextes divers et favorise l'apprentissage en profondeur en permettant des stratégies d'organisation et d'élaboration des connaissances (chapitre 9) ou invite à s'engager affectivement dans les apprentissages (chapitres 6 et 9). Il s'agit donc moins d'une vision caricaturale selon laquelle apprentissages en classe (*instructed learning contexts*) = valeur d'échange (*exchange value*) et apprentissage autonome = valeur d'utilité (*use value*) mais davantage de la pertinence du scénario d'apprentissage proposé. En effet, le modèle transmissif ne

se limite pas à des situations de classe (*instructed learning contexts*) comme pourrait le laisser entendre les propos de Thorne dans la discussion du chapitre 2, il peut concerner des situations d'apprentissages de type "web 2. 0" au sens large donné par les coordinateurs de l'ouvrage, comme la plateforme ALS proposée au chapitre 3 ou encore certains Mooc pour débutants en langues choisis par les étudiants au chapitre 8. La question étant davantage est-ce que le scénario intègre des libertés de choix, des possibilités de créer de la connaissance, d'en partager, de l'organiser, quel que soit le contexte (en classe, sur une plateforme de type web 2. 0, en contexte formel ou informel).

## 3.2. Le rôle de l'environnement social pour l'autonomie de l'apprenant

21 Pour Little, le concept d'autonomie de l'apprenant est loin d'être dépassé mais souffre au moins d'une faiblesse : il est souvent assimilé à une méthode d'auto-accès aux ressources d'apprentissage familière aux universités où un espace physique est prévu avec des outils et des ressources et où il est attendu des apprenants qu'ils bâtissent leur propre programme d'apprentissage (page 27). C'est une faiblesse d'envisager l'autonomie dans un modèle organisationnel si étroit selon Little (page 28). Le modèle de la classe autonome de Leni Dam, où les apprenants non seulement apprennent une langue étrangère mais aussi à collaborer, à interagir et à s'organiser en communautés apprenantes (page 13) est une autre approche possible, à laquelle Little adhère davantage.

22 Le chapitre 4, "*A typology of Metacognition: Examining Autonomy in a collective Blog Compiled in a Teletandem Environment*" (Une typologie de la métacognition : l'autonomie vue au travers d'un blogue collectif dans un environnement de télétandem) de Garcia, O'Connor et Cappellini, s'inscrit justement dans la continuité des méthodes d'auto-accès aux ressources d'apprentissage où les apprenants doivent bâtir leur parcours d'apprentissage à l'aide d'un conseiller. Le dispositif de télétandem proposé, ainsi que le carnet de bord sur un blogue collectif qui sert à mutualiser les expériences d'apprentissage des étudiants et à commenter les expériences des autres étudiants, s'ancre toutefois dans une perspective sociale de l'autonomie et non plus seulement dans les travaux de Holec, souvent conçus à leurs débuts selon une vision individuelle de l'autonomie où les échanges avec le conseiller sont les seules interactions sociales (page 67). Pour analyser la façon dont la dimension sociale de l'apprentissage interagit avec les processus d'autonomisation, Garcia, O'Connor et Cappellini intègrent la prise en compte des dimensions émotionnelles de l'apprentissage autonome (page 70) identifiées par O'Leary (2014), telles que les capacités à maitriser son anxiété, à s'encourager, à ajuster ses émotions à l'autre, à faire preuve d'empathie, à coopérer, en plus des opérations métacognitives déjà identifiées par Holec (se fixer des buts ; planifier des activités d'apprentissage en sélectionnant des ressources pertinentes et des stratégies d'apprentissage adéquates ; évaluer ses propres apprentissages et ses stratégies d'apprentissage). Il s'ensuit des opérations métacognitives spécifiques dans cet environnement social, comme celles, fréquentes, de planifier des activités d'apprentissage avec son partenaire (page 82), d'évaluer son niveau et le comparer au sien mais aussi d'évaluer la qualité de la relation avec lui (page 82) ou celle de maitriser ses émotions avant un échange à distance avec son partenaire de télétandem (page 83). Dans ce contexte, l'autonomie de l'apprenant se réalise en interaction avec l'apprenant

et le partenaire de télétandem s'avère bien davantage qu'une simple ressource pour l'apprentissage de la langue cible mais un compagnon de route (page 83). Le carnet collectif représente, quant à lui, une collection de voix sur un sujet partagé ("*it represents a collection of voices on a common concern*" (page 84).

23 Ce chapitre est instructif et utile pour notre communauté universitaire francophone qui cherche à faire évoluer ses centres de ressources en langues. On regrettera, cependant, de ne trouver aucune interaction directe entre étudiants sur le blogue collectif, comme cela est le cas par exemple dans le chapitre 6 "*Old Concepts in New spaces*" de Peeters et Ludwig.

24 Ce chapitre 6, qui prend appui sur le modèle de Leni Dam, est, de notre point de vue, une parfaite illustration du modèle d'interaction de la classe autonome, transposé au contexte du web 2.0. Grâce à un scénario d'interaction pertinent (décrit plus haut en 1.1), une forte présence sociale règne sur la plateforme *SNS* : les étudiants partagent leur ressenti au sujet du défi posé, discutent les aspects formels d'un texte scientifique, cherchent ou proposent des ressources complémentaires, réalisent des synthèses d'informations (page 125), réfléchissent à leur collaboration et aux gains d'apprentissage permis (page 127), s'engagent socialement et affectivement en donnant un retour positif sur la production d'un pair, plaisantent, s'amusent (page 128) ou proposent de simples "j'aime" et reconnaissent ainsi le travail et les efforts des autres (page 128). Il s'ensuit une grande richesse de formes de médiations sociales endossées par les étudiants, à la fois organisationnelles (lorsqu'ils définissent les objectifs, contrôlent les échéances, etc. (page 132), éducationnelles (lorsqu'ils discutent au sujet de la structure d'un texte, du retour d'un tuteur, etc. (page 132) et affectives (lorsqu'ils échangent des notes, des synthèses, montrent de la gratitude, plaisantent (page 132). Cette forte présence sociale a un effet catalyseur sur les interactions entre participants (plus les participants participent, plus ils participent) (page 131) et augmentent la satisfaction d'apprendre selon les auteurs. Nous aurions aimé, toutefois, trouver des analyses plus fines des bénéfices liés à cette présence sociale pour l'autonomie de l'apprenant. Pour paraphraser Thorne (page 17), nous aurions aimé trouver des exemples d'hétéro-régulation allant vers une auto-régulation, autrement dit, des traces explicites d'internalisation (de stratégies motivationnelles, cognitives, métacognitives) qui rendent l'apprenant plus autonome. Au lieu de cela, nous sommes livrés, à la fin du chapitre, à un paragraphe un peu hasardeux sur le sentiment d'efficacité des étudiants et une évolution positive non explicitée.

25 Au chapitre 7 "*Informal Social Networking Sites for Language Learning: Insights into Autonomy Stances*" (Sites de réseautage sociaux informels pour l'apprentissage des langues : focus sur les postures autonomes) de K. Zourou, A. Potolia et F. Zourou, dans la communauté apprenante de Busuu, les utilisateurs francophones et anglophones ne réalisent pas uniquement des exercices pour apprendre une langue mais de très nombreuses corrections également (en moyenne, 40 exercices pour 134 corrections) (page 151). Les utilisateurs s'engagent donc beaucoup plus dans les activités de correction des productions des autres utilisateurs que dans les exercices proposés pour apprendre la langue. L'importance de ces activités "sociales" – corriger et être corrigé – ne semble toutefois pas consciente pour les utilisateurs interrogés : "*Users reject the motivational and socioaffective dimension that social networks afford, as they do not appear to need them to progress in their learning*" (les utilisateurs rejettent la dimension motivationnelle et socioaffective permise par le réseau social, du fait qu'ils

mentionnent ne pas en avoir besoin pour progresser dans leurs apprentissages) (page 159). D'autre part, à la question "Pourquoi corrigez-vous ?" des utilisateurs répondent : "*the pleasure of helping others*" (le plaisir d'aider les autres), "*being useful*" (être utile), "*making them eager to continue their learning*" (les aider à rester enthousiaste dans leur apprentissage). L'altruisme, comme le notent les auteures en s'appuyant sur Lewis (2014), semble être une puissante motivation à apprendre (page 161) et n'est possible que dans un environnement qui permet la mise en relation des utilisateurs entre eux. Nous pourrions, cependant, regretter que d'autres indicateurs sociaux, telles que les interactions orales permises sur Busuu, n'aient pu être inclus dans la recherche. En l'état, la dimension sociale de l'environnement est quelque peu limitée.

26 Enfin, les apprenants qui terminent le Mooc débutant au chapitre 8 (*Learner Autonomy in Beginning Language MOOCs*) sont, eux, dans un environnement social pauvre, parce que l'espace social n'est pas investi par les étudiants (un forum par exemple) ou qu'aucun espace social ni tâches pertinentes avec d'autres apprenants ne sont prévus ou enfin parce que la présence de tuteurs est limitée voire absente. Les quatre étudiants (sur 15) qui terminent le Mooc font preuve d'autodétermination (la valeur des motifs et la probabilité de succès de l'action sont suffisamment fortes pour rester engagés) (Carré, 2010), et ils sont également capables d'autoréguler leur apprentissage (d'organiser leur apprentissage, de contrôler leur cognition, leur motivation et leurs comportements en fonction de leurs buts). Pour parvenir à leur but, ils mobilisent des ressources internes (connaissances, capacités cognitives, émotionnelles, etc.) ou externes (informations présentes dans d'autres Mooc, manuels qu'ils jugent plus pertinents). Les propos de Thorne dans la discussion du chapitre 2 auraient pu clore le chapitre de cette expérimentation selon nous : "*In a way, self-determination is a much clearer label for what I think is typically referred to as autonomous learning; that's kind of the fulcrum for the whole approach*". (D'une certaine façon, l'auto-détermination est un terme bien plus clair pour ce qui réfère je pense typiquement à l'apprentissage autonome ; c'est une sorte de pivot pour l'ensemble de l'approche) (page 19). Il nous semble que ce chapitre 8 de Carolin Fuchs nous invite à repenser à la puissance personnelle d'agir des individus et nous invite à revenir aux racines de l'agentivité, sociale ou non.

## 3.3. Le *rewilding* de l'enseignement-apprentissage des langues (*rewilding language education*)

27 Au chapitre 2, dans la discussion entre Little et Thorne, ce dernier émet le souhait d'un *rewilding* de l'enseignement-apprentissage des langues en introduisant "une imprévisibilité structurée" ("*structured unpredictability*") en terme d'agentivité, de contrôle et de prise de décision (page 17). Selon lui, la classe, avec ses routines et ses attendus, n'est pas l'environnement le plus favorable pour introduire des transformations et du développement humain.

28 Little ajoute (page 23) que les bénéfices clés de l'apprentissage dans un environnement autonome viennent précisément de cette "imprévisibilité" et donne un exemple pédagogique, tiré des pratiques de Leni Dam, qui est celle de marier les intérêts profonds des apprenants avec l'apprentissage de la langue, notamment quand ils débutent, en proposant à chacun de choisir un mot qu'il veut apprendre dans la L2 parce qu'il lui sera utile pour parler de lui. Les apprenants procèdent ensuite à des

échanges de cartes, ce qui génère de nouveaux échanges et de nouvelles appropriations. Cet exemple "d'imprévisibilité structurée" (qui permet aussi le passage du "je" autobiographique en L2 au "nous" social lors des échanges de cartes) conduit, au fil des années d'un apprentissage de ce type, à ce que les élèves soient capable d'organiser leurs propres projets de travail, à les présenter, les évaluer ainsi que leurs pairs, etc.

29 Nous sommes tentée d'écrire que certains contextes d'apprentissages "web 2. 0" décrits dans ce recueil d'articles mériteraient d'être "ensauvagés" : dans le chapitre 3 "*The development of language Learner autonomy in ALS*", par exemple, où sont les libertés de choix (sachant que le système s'adapte au niveau de l'apprenant), de contrôle et de prise de décision ? Les exercices fermés proposés ne sont-ils pas une caricature d'un modèle transmissif avec ses routines et ses attendus strictement déterminés ? À quel moment l'apprenant peut-il s'exprimer par un "je" en L2 ou L3 qui lui appartienne ?

30 Idem au chapitre 8 "*Learner Autonomy in Beginning Language Moocs*" : les Mooc choisis par les étudiants pour s'initier à une nouvelle langue étrangère dans laquelle ils débutent semblent de mauvais manuels de langues relookés en Mooc. Au-delà du fait que la dimension sociale y est absente, ou feinte, quels choix sont permis sachant que la progression et la cadence sont imposés ? Même si l'intérêt pédagogique est manifeste pour les futurs enseignants de langues d'expérimenter un Mooc en langue de leur choix et, à l'aide d'un carnet de bord, de consigner leur avis sur les activités proposées dans le Mooc, de réfléchir à la formulation des consignes, etc., quel sentiment d'efficacité personnelle développent les 11 étudiants qui ont abandonné ? Si cette expérience n'est pas suivie d'une réflexion approfondie, quels bénéfices pour ces futurs enseignants ? Ne serait-il pas plus profitable de faire sélectionner, par les étudiants eux-mêmes, au fil des années si l'expérience se répète, des Mooc ou des sites de réseautage social mieux conçus et moins démotivants ?

## 4. Conseils aux lecteurs

31 Il s'agit d'un ouvrage à l'attention des chercheurs dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues qui s'intéressent aux questions d'autonomie de l'apprenant dans des contextes d'apprentissage en lien avec le numérique et le web 2.0. Nous trouvons ce recueil de recherche passionnant et nous en recommandons vivement la lecture.

32 Les lecteurs pressés pourront ne lire que l'introduction qui synthétise brillamment l'ensemble des chapitres et qui, bien que traitant de la thématique commune de l'autonomie de l'apprenant en langue dans des contextes web 2.0 au sens très large, se réfère à des dispositifs et des contextes extrêmement divers.

33 Nous avons été charmée par la discussion entre Thorne et Little au chapitre 2, élégamment guidée par Lewis : ils nous donnent à lire (ou entendre) les évènements fondateurs de leur cheminement de recherche, leurs réflexions théoriques au fil du temps, des questions de recherche à explorer selon eux, quelques fondamentaux que les professionnels de l'enseignement-apprentissage des langues (enseignants, concepteurs, chercheurs) ne devraient pas oublier, etc. La discussion chemine aisément, tourne court sur certains points, revient ou trouve un nouvel écho dans la bouche de l'autre chercheur. La lecture est agréable, instructive. Le seul regret est que ce fourmillement d'idées ne puisse être plus longuement discuté. Renouveler ce type de

discussion entre chercheurs d'un domaine pour ouvrir (ou clôturer un ouvrage) nous semble à répéter, pour la recherche francophone de notre domaine notamment, qui exploite peu ce format.

34 Enfin, s'il fallait choisir un article à lire en priorité, nous conseillerions l'article de K. Zourou, A. Potolia et F. Zourou "*Informal Social Networking Sites for Language Learning: Insights into Autonomy Stances*" (sites de réseautage sociaux informels pour l'apprentissage des langues : focus sur les postures autonomes), même si nous regrettons, dans cette recherche, la non-prise en compte des échanges oraux entre utilisateurs comme indicateur social (plutôt qu'exclusivement le fait de corriger et d'être corrigé). Nous choisissons cet article pour la limpidité de la recherche exposée, pour la clarté des découvertes apportées, pour l'aspect novateur de la recherche "l'autonomie de l'apprenant dans les espaces informels d'apprentissage" (et non plus institutionnels), et, enfin, pour l'intérêt que cette recherche apporte dans notre domaine, qui appelle d'autres questions : faut-il intégrer ces apprentissages non formels à nos dispositifs institutionnels, que ce soit dans les centres de ressources ou les cours de langues ? Si nous incitons à ces pratiques, comment les valoriser dans le cadre institutionnel ?

## 5. Conclusion

35 Au-delà de la dimension sociale de l'autonomie, c'est la dimension sociale de l'apprentissage plus largement qui s'exprime dans cet ouvrage. Cela se traduit par des gestes altruistes (corriger d'autres utilisateurs au chapitre 7), par la production d'un écrit qui sera visible par les autres étudiants, par la collaboration, l'entraide, la plaisanterie, le partage de ressources, le soutien psychologique (au chapitre 6) ou encore par le fait de s'apprendre mutuellement une langue et de mutualiser des expériences d'apprentissage (au chapitre 4). Le sentiment d'efficacité personnelle (développé dans une seule recherche), au fondement de l'agentivité humaine selon Bandura (2003), aurait probablement mérité d'être davantage traité dans ce volume. En effet, les expériences vicariantes contribuent fortement à se forger une image d'apprenant compétent : observer un apprenant de compétences égales en train de réussir une action incite le sujet à se sentir capable de réussir également (Carré, 2010). En cela, mutualiser un blogue où les étudiants relatent des expériences d'apprentissage ou encore offrir un espace sur un réseau social de type Facebook pour présenter les productions scientifiques en L2 des étudiants doivent avoir un effet sur le sentiment d'efficacité personnelle et donc sur la volonté d'agir et de persévérer dans les apprentissages. L'autonomie de l'apprenant ne saurait toutefois être que "sociale". La force d'engagement de l'apprenant (ou de l'utilisateur) prend ses sources en premier lieu dans les ressources personnelles (les expériences vécues).

36 Pour terminer, nous dirions que dans cet ouvrage sont présentés trois grands types de dispositifs : les centres d'auto-accès aux ressources en langues avec soutien, auxquels se greffe tout un arsenal pédagogique de type télétandem, ateliers, intégration des apprentissages en contextes non formels (chapitre 4 et 9), le modèle de la classe collaborative autonome qui intègre une plateforme *SNS* en plus des regroupements présentiels (chapitre 6 et, dans une certaine mesure, chapitre 5), et, enfin, des parcours en langue individualisés, qui s'adaptent ou non aux niveaux de langue des apprenants (chapitre 3 avec les systèmes adaptatifs en espagnol et chapitre 8 avec les Mooc pour

débutants en langues). Quant à Busuu, il oscille entre les deux derniers. Pour la richesse des interactions entre apprenants et des médiations permises, notre cœur penche pour le modèle de la classe collaborative autonome (chapitre 6) qui nous rappelle Fictif, un scénario pédagogique responsabilisant comme aide au processus d'autonomisation (Chachkine, 2012), qui a permis le développement de compétences à collaborer, a suscité du plaisir, de la fierté de la part les apprenants et le désir de continuer et d'aller au-delà de ce qui est demandé, etc. En un mot, le succès collectif de la formation semble avoir pour effet de développer le sentiment d'efficacité des apprenants et agir sur leur autodétermination et la proactivité de leurs comportements en déclenchants de nouvelles projections. Nous retrouvons cet enthousiasme dans le chapitre 6 "*Old Concepts in New Spaces: A Model for Developing Learner Autonomy in Social Networking Spaces*" (De vieux concepts dans de nouveaux espaces : un modèle pour le développement de l'autonomie de l'apprenant dans les espaces de réseautage social) de Peeters et Ludwig. Un modèle à privilégier pour l'autonomie institutionnelle ?

---

## BIBLIOGRAPHIE

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

Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy*. London : Routledge.

Carré, P. (2010). "L'autodirection des apprentissages". In Carré, P., Moisan, A. & Poisson, D. (dir.). *L'autoformation – Perspective de recherche*. Paris : PUF.

Chachkine, E. (2012). "Scénario pédagogique responsabilisant : une aide au processus d'autonomisation". *Les Langues Modernes*, n° 3. pp. 12-17.

Dam, L. (1995). *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice*. Dublin : Authentik.

Dam, L. (2008). "How do we recognize an autonomous classroom?–Revisited". In TESOL (dir.). *Learner autonomy. What does the future hold? Symposium proceedings*. Alexandrie : VA TESOL. pp. 13-32. http://www.tesol.org/docs/default-source/new-resource-library/symposium-on-learner-autonomy.pdf?sfvrsn=0

Lewis, T. (2014). "Learner autonomy and the theory of sociability". In Murray, G. (dir.). *Social dimensions of autonomy in language learning*. London : Palgrave Macmillan. pp. 37-59.

Little, D. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Dublin : Authentik.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Murray, G. (ed.) (2014). *Social dimensions of autonomy in Language Learning*. London : Palgrave Macmillan.

O'Leary, C. (2014). "Developing autonomous language learners in HE: a social constructivist perspective". In Murray, G. (ed.). pp. 15-36.

## NOTES

**1.** La rédaction d'*Alsic* a fait le choix de ne pas traduire "*Rewilding*" par "réensauvagement". Ce terme connait un fort pic d'utilisation aux États-Unis depuis la parution en 2016 d'un livre du naturaliste Edward O.Wilson, qui propose le "réensauvagement" d'une moitié de la surface terrestre. Pour S. Thorne, le "*rewilding*" de l'enseignement-apprentissage des langues peut être compris comme la volonté d'ouvrir le contexte de la classe à des situations d'imprévisibilité, qui laissent plus de chances aux apprenants de développer des apprentissages profonds et transformateurs.

---

## INDEX

**Thèmes :** Analyse de livres
**Mots-clés :** analyse
**Keywords :** review

## AUTEURS

### 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. Ses recherches portent sur la didactique des langues et le numérique, plus précisément, 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. Sa deuxième thématique de recherche porte sur les compétences et qualités des jeunes chercheurs qui s'engagent dans un parcours doctoral. L'autonomie à laquelle ils.elles aspirent est la condition d'un déploiement de nombreuses compétences et qualités qu'elle analyse.
**Affiliation :** Cnam, Centre de recherche sur la formation (EA 1410).
**Courriel :** elsa.chachkine@lecnam.net
**Adresse :** Cnam, 2 rue de Conté, 75003 Paris, France.