

# **VERS UN MODÈLE D'ÉVALUATION POUR L'AUTONOMIE EN LANGUES. ENJEUX, PARADOXES ET PISTES**

**Marco Cappellini**

Aix-Marseille Université, CNRS, Laboratoire Parole et Langage (LPL), Aix-en-Provence, France

## **Mots-clés**

Autonomie de l'apprenant – apprentissage auto-dirigé – autonomisation – évaluation

## **Keywords**

Learner autonomy – self-directed learning – autonomisation – assessment

## **Résumé**

Cet article discute différentes études concernant le rapport entre autonomie de l'apprenant et évaluation. Dans un premier temps, on aborde le paradigme de l'autonomie de l'apprenant en le liant à son origine historique et à ses implications actuelles. Dans un deuxième temps, l'article aborde d'une part le rôle de différentes formes d'évaluation pour l'autonomisation des apprenants en langues, d'autre part la question de l'évaluation de l'autonomie de l'apprenant. J'identifie sur ce dernier sujet quatre paradoxes et suggère enfin des pistes de réflexion pour l'élaboration d'outils pour l'auto-évaluation de l'autonomisation dans un contexte d'apprentissage auto-dirigé.

## **Abstract**

This article discusses several studies on the relationship between learner autonomy and evaluation. First, I address the paradigm of learner autonomy and link it to its historical origins and its present implications. Second, the article addresses the role of different forms of evaluation and assessment on the development of language learners' autonomisation on the one hand, and on the other hand the question of the evaluation of autonomy. Within the latter topic, I identify four paradoxes and I suggest possible lines to elaborate tools for the self-assessment of autonomisation within a context of self-directed learning.

## Introduction

Toute démarche d'évaluation se situe dans un paradigme éducatif et pédagogique de référence. Ce paradigme peut être plus ou moins explicité, voire revendiqué, par les concepteurs d'outils et démarches d'évaluation. Dans cette contribution, je m'attacherai à discuter la question de l'évaluation dans le paradigme de l'autonomie de l'apprenant (Barbot & Camatarri, 1999). Ainsi, il s'agira d'expliciter les enjeux éducatifs et sociétaux auxquels ce paradigme s'est proposé et se propose de répondre, ainsi que les tensions, voire les paradoxes, qu'une logique comme celle de l'autonomie de l'apprenant peut engendrer quand elle est introduite dans un cadre institutionnel fortement orienté vers l'évaluation sommative et *in fine* la certification sous forme de diplôme.

Dans mon propos, je commencerai par rappeler certaines lignes fondamentales du paradigme de l'autonomie, qui sous-tendent toutes ses manifestations en termes de pratiques pédagogiques. Cela me permettra d'expliciter les enjeux sociétaux démocratiques liés à l'autonomie de l'apprenant (Holec, 1979). Ensuite, j'aborderai la question de l'évaluation dans des dispositifs autonomisants, en distinguant entre les effets autonomisants que certains outils d'évaluation peuvent avoir d'une part, et d'autre part les problèmes et paradoxes qui émergent quand l'on essaie d'évaluer l'autonomie même des apprenants. Enfin, je proposerai des pistes de réflexion à partir de l'existant pour (continuer de) réfléchir sur cette complexe, mais j'espère non inextricable, question de l'évaluation dans le paradigme de l'autonomie.

### 1. Éléments du paradigme de l'autonomie

#### 1.1. Quelques tenants du paradigme de l'autonomie

Les conceptions du paradigme de l'autonomie, et donc ses actualisations dans des pratiques pédagogiques, peuvent varier sur un large spectre, allant de l'apprentissage et du co-apprentissage en classe (Little et al., 2017) à l'apprentissage auto-dirigé universitaire (Gremmo & Riley, 1995), de l'auto-formation en formation des adultes (Carré et al., 1997) aux formations ouvertes et à distance en ligne (Murphy, 2014). Néanmoins, certaines conceptions de base rassemblent ces manifestations variées.

Premièrement, il est peut-être utile de définir la notion d'autonomie par la négative, par ce qu'elle n'est pas. En effet, malgré ce que le terme pourrait laisser entendre, un apprenant autonome n'est pas un apprenant qui apprend seul, ni sans aucune contrainte. Tout apprentissage autonome, y compris dans le cas « extrême » de l'autodidaxie, se fait avec les autres, dans une relation dialogique qui vise l'instauration d'une interdépendance consciente et choisie (Eneau, 2008). D'autre part, l'apprenant autonome n'est pas un individu évoluant dans un environnement abstrait. Il est sujet, comme toute personne, à un ensemble de contraintes lui venant de la société et des groupes sociaux dans lesquels il vit, et, pour l'apprenant d'une langue étrangère en particulier, dans lesquels il se projette (Coste & Cavalli, 2015).

Comment se réalise donc le préfixe « auto » d'autonomie, si ce n'est pas dans l'apprendre seul et sans contraintes ? Il se réalise dans la prise en charge d'opérations structurantes traditionnellement réalisées par la figure de l'enseignant, et/ou par l'institution qu'il représente, des opérations qui ont pu être décrites dans des cadres différents comme autodirection (Gremmo & Riley, 1995), auto-détermination (Ryan & Deci, 2000), autorégulation (Zimmermann, 1998) (pour une revue et discussion, voir Benson, 2011, § 2). En première approximation, on pourrait donc définir l'autonomie de l'apprenant comme un processus géré par l'apprenant en interaction avec son environnement interpersonnel, institutionnel et plus largement social.

Plus concrètement, en suivant la première définition de Holec (1979) de l'autonomie de l'apprenant en langues, on peut identifier cinq opérations qui, dans un paradigme autonomisant, passent, entièrement ou partiellement, des mains de l'enseignant à celles de l'apprenant : 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 ; l'évaluation de l'acquisition réalisée. Même si les auteurs principaux du domaine ont des vues différentes sur la nature innée ou non du savoir gérer ces opérations (voir Little, 2012), tous soutiennent que ce passage ne saurait se faire hors d'une double interaction. D'une part, l'apprenant, pour devenir capable de prendre en charge ces opérations est accompagné, conseillé, guidé par un formateur dont le rôle ne sera plus celui de transmettre des connaissances (Gremmo, 1995). D'autre part, le processus d'apprentissage autonome d'une langue doit s'inscrire dans des interactions où la langue prend le statut non d'objet d'étude (Cicurel, 2002), mais d'instrument de communication (certains parlent d'interaction « authentique »), que ce soit avec des

élèves de la même classe (Little et al., 2017 ; Pekarek, 1999), avec des usagers experts de cette langue, comme dans la méthode tandem (Lewis & Walker, 2003) ou encore dans des pratiques récréatives donnant lieu à des apprentissages informels (Sockett, 2014). Enfin, même si dans cette contribution j'utiliserai souvent le mot 'autonomie', je voudrais souligner qu'il serait plus précis de parler d'autonomisation, afin de mettre l'accent sur le processus de développement de l'autonomie, qui n'est par définition jamais complètement acquise (Barbot & Camatarri, 1999).

## **1.2. Enjeux de l'autonomie et de l'auto-évaluation**

Le paradigme de l'autonomie a émergé au courant des années 1970 et a été explicité pour la première fois, à ma connaissance, dans le rapport établi par Janne (1977) pour le Comité de l'éducation extra-scolaire et du développement du Conseil de l'Europe dans le cadre de la formation d'adultes, ensuite par Holec (1979) dans la formation en langues. Ce paradigme s'inscrit donc dans un projet sociétal qui est celui du Conseil de l'Europe, un projet de construction d'un espace européen régi par les Droits de l'Homme, la démocratie et l'état de droit. Le paradigme de l'autonomie s'inscrit dans ce cadre dans la mesure où il s'agit de faire évoluer le paradigme éducatif pour qu'il passe d'une centration sur les savoirs et leur transmission, à une centration sur l'apprenant et son implication dans le processus d'apprentissage (Chalon, 1970). Comme le notent Germain et Netten (2004), et comme le démontre entre autres l'expérience de la School of Summerhill (Neill, 1960), l'on peut établir un lien entre autonomie dans l'apprentissage et autonomie générale, cette dernière étant entendue comme une capacité de réflexion individuelle et avec les autres se réalisant dans une négociation des normes sociales dans un groupe, ce qui est un des piliers de la citoyenneté et de la démocratie (voir Lewis, 2014, pour les implications sociales de l'autonomie de l'apprenant en langues).

Le deuxième enjeu principal de l'autonomie de l'apprenant en langues est de contribuer à la création d'un espace européen plurilingue (Coste et al., 1997) et interculturel (Byram et al., 1997). Premièrement, le lien entre autonomie d'apprentissage et compétence interculturelle est évident dans le modèle proposé par Byram et al. (1997), qui identifient le savoir-apprendre comme l'un des savoirs constituants de la compétence socio-/inter-culturelle. Deuxièmement, compte tenu de la diversité et de la richesse de l'écologie linguistique en Europe, un processus de

dialogue, voire de mobilité, nécessite la connaissance mutuelle des langues, donc une autonomie langagière. En d'autres mots, par la connaissance d'une ou plusieurs langues « étrangères », il est possible de co-construire des règles et des actions communes basées sur des compétences interculturelles (Byram, 1997 ; Dervin, 2017) et de reconnaître la pluralité d'identités de l'« autre » (Helm, 2018).

Le troisième enjeu principal de l'autonomie de l'apprenant est la formation tout au long de la vie. Comme souligné à maintes reprises par le Conseil de l'Europe et la Commission Européenne (2018. Voir aussi le programme de l'Education, Audiovisual and Culture Executive Agency 2007-2013), compte tenu du rythme des innovations (technologiques, mais aussi sociales), la formation initiale ne peut plus préparer les futurs citoyens en leur fournissant l'ensemble de savoirs et compétences dont ils auront besoin pour vivre, travailler et participer. Dès lors, l'évidence s'impose qu'un des rôles de la formation initiale est celui d'outiller les apprenants avec des compétences d'apprendre à apprendre, afin de pouvoir faire évoluer leurs connaissances et compétences même une fois la formation initiale terminée. Le paradigme de l'autonomie répond à cet enjeu dans la mesure où il permet aux apprenants de développer une meilleure connaissance de leur fonctionnement dans l'apprentissage et des compétences pour se développer en dehors d'une relation de transmission. Ainsi par exemple, dans le cadre d'une mobilité du programme Erasmus, un étudiant capable d'apprendre, autrement dit un étudiant autonome, sera plus à même de faire du sens de l'ensemble de ses expériences, en construisant des liens entre apprentissages formels, non formels et informels.

Pour terminer, je voudrais souligner comment le paradigme de l'autonomie doit être conçu non seulement à partir de ses bases, mais aussi dans son historicité. Il va de soi que l'Europe de 1979 (année de publication du dossier de Holec) n'est pas la même que celle de 2019. Si les bases philosophiques de la citoyenneté et de la démocratie (esprit critique, participation, etc.) n'ont pas subi de changements majeurs, les outils et les structures sociales si. Ainsi, l'on peut mentionner deux changements à titre d'exemple. Premièrement, la dimension de démocratisation de l'accès à l'information qui a mené à la création des centres de ressources en langues, *in primis* le CRAPEL de Nancy, a perdu son actualité. En ce sens, actuellement le défi qu'une formation autonomisante doit relever est moins de permettre un accès aux informations et à des interlocuteurs géographiquement lointains que d'outiller l'apprenant pour gérer les flux importants de ces informations (Enlart, 2018) et des

interactions possibles (Cappellini, 2017), éventuellement à des fins d'apprentissage. De plus, dans ce flux d'informations et d'interactions, il s'agit pour les apprenants de devenir capables de faire la distinction entre des sémiotiques de l'affectivité résultant en une polarisation des positionnements typiques de l'ainsi nommée postvérité (que l'on pense aux hélas trop nombreux exemples de montées des populismes) et les processus de dialogue basés sur l'examen rationnel des arguments (Helm, 2018 ; Lorusso, 2018 - mais que l'on pense aussi aux observations de Porcher, 2005, sur la nécessaire éducation aux médias). Deuxièmement, le paradigme de l'autonomie fait face au défi de se voir instrumentalisé par une logique néolibérale qui en ferait un simple ensemble de techniques pour apprendre des nouvelles compétences devant répondre aux besoins du secteur privé dans une logique d'accélération et de croissance économique aveugle aux questions sociétales et environnementales (ce que l'on a désigné par l'expression « autoformation cognitive »), alors que ce paradigme, comme rappelé ci-dessus, vise également le développement de citoyens ayant un esprit critique et s'engageant dans des apprentissages intégrant des moments de recul et réflexion pour faire face à des « temporalités disruptives<sup>1</sup> » dans le sens d'« autoformations existentielles<sup>2</sup> » (Boutinet, 2018, et plus largement le numéro 215 d'*Éducation Permanente*).

---

<sup>1</sup> Boutinet (2018, 98-99) définit une temporalité disruptive comme un temps vécu qui ne permet pas la construction d'un sens complet, par exemple une narration faisant d'un vécu une expérience.

<sup>2</sup> On peut (trop) brièvement définir le paradigme de l'autoformation existentielle comme un processus visant le développement d'un savoir-être et d'une présence à soi, en opposition à une vision trop poussée de l'autoformation cognitive qui vise exclusivement le développement de savoir-faire dans une logique d'accélération et performance pouvant dégénérer dans l'aliénation.

### **1.3. Le triple paradoxe de l'autonomie en contexte institutionnel**

Avant d'aborder de plus près la question de l'évaluation, il me semble utile de souligner trois paradoxes qu'Albero (2002) notait, il y a plus de quinze ans déjà, concernant l'implémentation de dispositifs autonomisants dans un cadre institutionnel et qui, me semble-t-il, ont gardé leur actualité. Le premier paradoxe est le fait que ces dispositifs sont une modalité marginale dans l'enseignement (supérieur), qui reste largement hétéronome. En d'autres termes, la structuration de l'enseignement est conçue (en France) selon une logique centrale ministérielle jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire et, pour l'enseignement supérieur, selon une logique d'établissement validée par le Ministère compétent à travers l'accréditation. Ainsi, entre autres, les dispositifs autonomisants qui se basent sur un changement de paradigme côtoient des enseignements hétéroformatifs où les cinq opérations définies par Holec (ci-dessus) restent l'apanage de l'enseignant. Inutile de souligner que cela résulte en une expérience hétéroclite, voire schizophrène, du parcours universitaire là où un dispositif autonomisant est intégré dans une formation.

Le deuxième paradoxe vient de la tension entre la massification de l'enseignement supérieur (Moeglin, 2015) et l'individualisation des parcours dans l'autonomie. Ainsi, souvent le terme d'autonomie se trouve brandi par les gouvernances pour recouvrir des réalités pédagogiques déléguant l'individualisation à des programmes informatisés plutôt qu'au dialogue avec un formateur ou un pair, ce qui laisserait penser à des objectifs d'économies budgétaires. Quand cette logique est à l'œuvre, elle est d'ailleurs délétère pour les équipes qui portent le paradigme de l'autonomie, qui est assimilé, non sans raison, par le corps enseignant à un moyen de réduction des ressources humaines (Albero & Poteaux, 2010).

Enfin, Albero (2002) souligne un troisième paradoxe possible entre les fondements théoriques sur lesquels les formations peuvent être bâties et les prescriptions des parcours. Ainsi, par exemple moult formations s'inspirant des théories socioconstructivistes de l'apprentissage et se réalisant en des apprentissages expérientiels et collaboratifs se trouvent contraintes à attribuer des notes individuelles, parfois réclamées par les étudiants mêmes. Ou encore, les objectifs des formations autonomisantes sont établis en avance pour qu'elles soient validées par l'institution (l'université, le ministère), ce qui ne laissera d'autre choix aux apprenants que de s'inscrire dans des parcours formés indépendamment d'eux. Nous verrons à la fin de

cet article comment ces paradoxes se posent concernant l'évaluation de l'autonomie en contexte institutionnel.

## **2. Évaluation(s) et paradigme de l'autonomie**

En suivant Everhardt (2018), je distinguerai deux perspectives possibles pour étudier le lien entre autonomie et évaluation (en langues) : les formes de l'évaluation pour l'autonomisation des apprenants de langues d'une part, et d'autre part (la possibilité et) les manières d'évaluer, voire mesurer, l'autonomie elle-même.

### **2.1 Évaluations pour l'autonomisation**

Dès les premières formulations de l'autonomie, il est apparu qu'un changement de paradigme impliquait un changement de conception de l'évaluation. Ainsi, dans le cadre d'un apprentissage auto-dirigé comme celui pratiqué au CRAPEL par Holec et ses collègues, il était clair que si les apprenants étaient amenés à fixer des objectifs d'apprentissage, choisir des ressources et élaborer des stratégies, il fallait qu'ils puissent évaluer les effets et la pertinence de leurs choix. En ce sens, tout processus d'apprentissage autonome, qu'il soit en auto-direction ou en classe de langue (Little et al., 2017), se base sur une auto-évaluation formative engendrant des boucles de rétroaction de l'apprenant sur les actions mises en place (Barbot & Camatarri, 1999).

Cette réflexion portée sur ses apprentissages, ou métacognition, investit deux niveaux, ou deux objets distincts. Le premier et plus évident est celui de la compétence communicative en langue étrangère. Autrement dit, l'apprenant, en s'appuyant sur des personnes ressources et sur des outils, arrive à estimer si les objectifs langagiers qu'il s'est fixés sont atteints. Le deuxième objet d'évaluation est la stratégie d'apprentissage (au sens large), c'est-à-dire les opérations cognitives, métacognitives et socio-affectives (Cyr, 1996) qui ont amené (ou pas) à un développement de la compétence communicative en langue étrangère. Prenons l'exemple d'un apprenant qui a décidé d'apprendre les temps verbaux de l'imparfait et du passé composé en italien pour pouvoir raconter à l'oral son weekend à un interlocuteur. Il a également choisi de procéder avec une démarche déductive concernant la grammaire, autrement dit il a lu « la règle », ensuite il a fait des exercices et enfin il s'est entraîné à l'oral avec un autre apprenant. Dans son auto-évaluation il pourra estimer que l'objectif langagier est



atteint, mais que la stratégie d'apprentissage choisie a été trop coûteuse en effort, et donc choisir de la changer pour ses apprentissages à venir.

Dans cette première perspective sur l'évaluation, la question se pose de comment outiller les apprenants pour qu'ils deviennent progressivement plus aptes à évaluer le développement de la compétence de communication et les stratégies d'apprentissage. J'avancerai ici deux réponses possibles. La première, relevée par Everhardt (2018), est l'utilisation du Portfolio Européen des Langues (dorénavant PEL). La deuxième est l'utilisation des carnets de bord (Rivens Mompean & Eisenbeis, 2009).

### *2.1.1 Le(s) Portfolio(s) Européen(s) des Langues*

Par 'Portfolio Européen des Langues' on se réfère à un ensemble d'outils développés par différentes instances et validés par le Conseil de l'Europe jusqu'en 2014<sup>3</sup>.

Tout PEL est constitué de trois parties : un passeport des langues, une biographie langagière et un dossier. Le passeport des langues résume l'identité linguistique et culturelle de l'apprenant, ses expériences d'apprentissage des langues, ainsi que ses diplômes et certificats. La biographie langagière habilite l'apprenant à déterminer des objectifs d'apprentissage, à décrire sa pratique de la langue et ses expériences interculturelles et à évaluer ses progrès à intervalles réguliers. Dans le dossier, l'apprenant rassemble des exemples des travaux réalisés dans la langue apprise.

Au-delà des différentes études qui ont montré un impact limité de cet outil, que ce soit en termes d'intégration (Anquétil, 2011) ou de ressenti des étudiants (Barrault-Méthy, 2005), pour le présent propos il est intéressant de souligner deux aspects : le lien fait entre apprentissage des langues et actions sociales et l'étayage à l'autonomisation de l'apprenant pour la structuration de son apprentissage.

En poursuivant la même logique adoptée dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (Conseil de l'Europe, 2001) (dorénavant CECR), et en

---

<sup>3</sup> <https://www.coe.int/en/web/portfolio> Le lecteur pourra trouver des exemples de PEL développés par l'association CERCLES pour l'apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur à la page <http://elp.ecml.at/Portfolios/tabid/2370/PublicationID/144/language/fr-FR/Default.aspx>

réadaptant ses échelles de niveau pour rendre plus accessible la perspective actionnelle aux apprenants, le PEL associe la compétence communicative à l'utilisation en contexte de la langue étrangère apprise. En d'autres mots, le niveau de compétence en langue est associé à des utilisations plus ou moins élaborées dans un ensemble de situations. Ce faisant, selon les mots de Little (2007), il devient possible de lier des évaluations sommatives dans l'apprentissage des langues à des utilisations sociales de ces langues.

Ce qui par contre fait l'originalité du PEL par rapport au CECR est la structure de soutien à l'autonomie de l'apprenant. Ainsi, les trois parties du PEL touchent à certaines parmi les fonctions identifiées par Holec (supra). Le passeport des langues permet à l'apprenant de faire le point sur qui il est en tant que locuteur plurilingue de manière globale, en s'appuyant sur la grille d'auto-évaluation du CECR. Dans la version du PEL de CERCLES, dans les annexes cela va jusqu'à l'utilisation des échelles du CECR divisées par habiletés (compréhension orale, compréhension écrite, etc.) et par niveaux. La biographie langagière permet également d'élaborer une vue d'ensemble de ses expériences d'apprentissage et d'utilisation des langues et d'identifier les éléments qui ont le plus contribué au développement de la compétence communicative, en touchant ainsi à l'apprendre à apprendre. Enfin, le dossier permet de recueillir les productions de l'apprenant pour soutenir les auto-évaluations élaborées à l'aide des échelles du CECR adaptées.

Le PEL apparaît donc comme un outil visant à accompagner l'apprenant dans son apprentissage et fournissant un étayage important dans des cycles d'auto-évaluation de son niveau et de fixation d'objectifs d'apprentissage. En outre, dans l'esprit des concepteurs, cet outil peut également servir dans une logique d'auto-évaluation sommative permettant à l'apprenant de communiquer de manière transparente sur son niveau en langue étrangère, en suggérant également l'appui sur des certifications externes.

### 2.1.2 Les carnets de bord (collectifs)

Le deuxième outil que je voudrais présenter est le carnet de bord (Rivens Mompean & Eisenbeis, 2009 ; Chateau & Zumbihl, 2010). Cet outil est une sorte de journal d'apprentissage où chaque apprenant réfléchit aux différentes opérations identifiées par Holec (*supra*), par exemple de manière hebdomadaire. Le passage par l'écrit résulte en une formalisation de la métacognition qui permet ensuite la manipulation des objets ainsi formalisés, notamment en ce qui concerne les stratégies d'apprentissage et le choix des ressources. En d'autres termes, il s'agit d'un outil de prise de conscience et d'auto-évaluation formative. Cet outil peut varier concernant la langue utilisée pour la réflexion et concernant le destinataire.

Du point de vue de l'(auto-)évaluation, le choix de la langue de rédaction du carnet de bord, outre à s'inscrire dans des conceptions différentes de l'autonomie de l'apprentissage en langues (Little, 2012), peut avoir des conséquences différentes sur l'autonomie soit langagière soit d'apprentissage (Germain & Netten, 2004). Ainsi, l'utilisation de la langue maternelle permettra probablement une réflexion plus fine et potentiellement une plus grande efficacité concernant l'autonomie d'apprentissage. Au contraire, l'utilisation de la langue cible pourrait contraindre la métacognition dans un premier temps, mais elle permettra un développement majeur de l'autonomie langagière, en plus du développement de l'autonomie d'apprentissage.

Le deuxième élément pouvant varier est le destinataire. En partant du constat que les carnets de bord individuels sont parfois perçus comme un écrit à destination du tuteur ou de l'enseignant (Rivens Mompean & Eisenbeis, 2009), j'ai pu mener une expérience pour la réalisation du carnet de bord sur un blog collectif (Cappellini, 2015). Cette expérience et des répétitions successives ont montré non seulement qu'un carnet de bord collectif permet de développer la dimension sociale des échanges (Cappellini, 2015) et la métacognition (Nogueira Garcia et al., 2017), mais aussi que cet outil devient un support pour la co-construction de communautés de pratiques soutenant l'apprentissage autodirigé (Cappellini et al., 2020).

## 2.2 Évaluer l'autonomie ?

Après avoir montré deux exemples d'outils qui peuvent favoriser le développement de l'autonomie d'apprentissage dans les fonctions d'évaluation, j'aborde à présent la question de l'évaluation de l'autonomie d'apprentissage même. Comme le note Benson (2011), la littérature abonde de descriptions de processus d'autonomisation. À partir de cela, certains auteurs ont avancé l'idée selon laquelle l'on pourrait évaluer l'autonomie. En suivant Benson, l'on peut noter que :

*if we wish to assess autonomy, we will need a scale of measurement, although we will also need to think carefully about whether such assessments are legitimate in language learning programs.*<sup>4</sup> (Benson, 2011 : 65)

Avant d'explorer ce point et ses implications, on pourrait se poser la question : pourquoi vouloir évaluer l'autonomie ? Une réponse à cette question est que pour qu'il y ait une intégration de dispositifs autonomisants dans les institutions éducatives, ces institutions doivent pouvoir disposer d'outils pour évaluer une éventuelle progression dans l'autonomie. Autrement dit, si une institution éducative se fixe, parmi ses objectifs, celui de développer l'autonomie des apprenants, alors elle aura besoin de savoir si les actions mises en place produisent l'effet visé, et donc savoir s'il y a une autonomie « accrue » des apprenants par rapport au début de leur apprentissage. Dans cette perspective, l'institutionnalisation des dispositifs autonomisants passe par l'adoption d'un objectif d'autonomisation de la part de l'institution, d'où il découle la nécessité d'évaluer l'autonomie et donc la nécessité de disposer d'instruments pour évaluer l'autonomie.

Cela étant, l'on peut distinguer deux approches à l'évaluation de l'autonomie en suivant la mise en tension opérée par Little (2012) entre une « perspective Dam » de l'autonomie et une « perspective Holec » (voir également Cappellini, 2015). Little note que, dans la perspective qu'il attribue à Henri Holec, il semblerait possible de disjoindre l'apprentissage d'une langue étrangère et l'autonomisation de l'apprenant à travers cet apprentissage. Cela se retrouve, par exemple, dans le fait que dans les préconisations

---

<sup>4</sup> « Si nous voulons évaluer l'autonomie, nous aurons besoin d'une échelle de mesure, mais nous aurons également besoin de nous demander sérieusement si de telles évaluations sont légitimes dans des programmes d'apprentissage de langue ». Ma traduction.

de l'équipe du CRAPEL, la métacognition devrait se dérouler dans la langue maternelle de l'apprenant, afin que celui-ci puisse verbaliser au mieux son processus d'apprentissage. Au contraire, dans les pratiques de Leni Dam dans l'enseignement secondaire au Danemark, la métacognition et l'apprentissage d'une langue ne sont pas dissociés ni, du point de vue théorique, dissociables. Ainsi, les élèves vont progresser en même temps dans la langue et dans leur manière de réfléchir à leur apprentissage, puisque la réflexion se fait dans – et n'est donc possible que dans les possibilités et les limites de – la langue cible.

À partir de cette articulation, l'on pourrait déduire que dans le cadre de la « perspective Dam », l'évaluation de l'autonomisation ne peut qu'être liée à l'évaluation de la compétence de communication en langue étrangère. À mon sens, cela reviendrait en quelque sorte à éluder la question de comment évaluer l'autonomie, puisqu'on « dissoudrait » l'autonomie dans le niveau de langue, en confondant donc autonomie langagière et autonomie de l'apprentissage (Germain et Netten, 2004). Nous avons vu ci-dessus comment Little (2007) sort de cette impasse en proposant de lier l'évaluation de l'autonomie en langue à des actions sociales, comme dans le cadre du PEL.

D'autre part, dans la « conception Holec », il semblerait possible d'évaluer le développement de la compétence communicative de manière indépendante du développement de l'autonomie d'apprentissage. Se (re)pose donc la question de comment apprécier un écart entre un état, ou niveau, d'autonomie à un moment donné et un état ou niveau à un moment successif. Tout en soulignant qu'aucun consensus n'existe autour des propositions d'instruments de ce type, l'idée même d'un tel instrument engendre des paradoxes.

### **2.3 Paradoxes de l'évaluation de l'autonomie**

Quatre paradoxes émergent de la littérature sur l'autonomie de l'apprenant en langues et de sa mise en correspondance avec d'autres indications venant d'autres champs de recherche ou d'observation de terrain. En essayant (sans aucune prétention d'y arriver !) de suivre l'exemple de Serres (2012), je formule ces paradoxes en les identifiant à des personnages hypothétiques.

### 2.3.1 *Le paradoxe de l'observateur aveugle*

Une des démarches récurrentes dans la littérature – démarche que j'ai moi-même déployée à plusieurs reprises (Cappellini, 2015 ; Cappellini et al., 2016 entre autres) – pour observer le développement de l'autonomisation des apprenants en langues est celle de se baser sur les verbalisations que ces apprenants produisent au cours de leurs apprentissages. L'argument d'une telle démarche est qu'en étudiant ce que les apprenants disent de leur apprentissage, l'on peut estimer le degré de conscience qu'ils ont de ce qu'ils font et de pourquoi ils le font d'une telle manière. En d'autres termes, utiliser les verbalisations de la métacognition permet d'apprécier la finesse de leur regard sur leurs pratiques. Dans ce cadre, on évalue en voyant à travers le regard des apprenants.

Une première limite, surmontable, d'une telle approche vient de certaines recherches en sciences cognitives. En effet, des études comme celle de Kruger et Dunning (1999) montrent qu'il y a un lien problématique entre la compétence et la métacognition. Ainsi, une personne compétente tend à sous-estimer son degré de compétence. Au contraire, une personne peu compétente surestime son niveau de compétence. En d'autres mots, la métacognition est un instrument d'autant peu fiable que la personne est incompétente. Une évaluation du degré d'autonomie d'un apprenant ne peut donc pas se baser sur ce que cet apprenant affirme dans la mesure où s'il est compétent il développera une auto-évaluation en-deçà de ce qu'il sait faire, s'il n'est pas compétent son auto-évaluation sera au-delà de ce qu'il sait faire. Cette limite est surmontable avec une stratégie en deux mouvements. Le premier mouvement concerne les instruments de l'auto-évaluation en langues. Quand un apprenant affirme savoir ou ne pas savoir accomplir des actes de communication, l'évaluateur pourra lui demander de fournir des preuves de ce qu'il dit. Dans le cas de l'apprentissage des langues étrangères, Porcher (2004) fait noter que cela est possible avec une utilisation de la langue en contexte, qui permet d'apprécier les acquis et les limites de l'apprenant/locuteur. Le deuxième mouvement consiste en une analyse critique de la métacognition verbalisée. Autrement dit, quand l'apprenant verbalise son processus d'apprentissage, l'évaluateur pourra non seulement considérer ce qui est dit, mais aussi d'une part les catégories employées, d'autre part ce qui n'est pas dit. Ainsi, par exemple, l'évaluateur pourra noter la présence ou l'absence d'une réflexion

sur différentes stratégies possibles pour atteindre l'objectif fixé et le choix d'une de ces stratégies en fonction de la connaissance de son profil cognitif par l'apprenant.

La deuxième limite est une aporie. Mercier et Sperber (2017) opèrent une synthèse de différentes études et montrent comment quand l'on décrit a posteriori une décision prise, le processus cognitif n'est pas celui de la reconstruction d'un choix rationnel, mais plutôt la construction d'arguments socialement acceptables pouvant justifier une intuition qui, initialement, n'a rien du calcul rationnel : « The main role of reasons is not to motivate or guide us in reaching conclusions but to explain and justify after the fact the conclusions we have reached » (Mercier et Sperber, 2017 : 112).

Dans les dispositifs autonomisants, un des leviers principaux de l'autonomisation est la métacognition. En suivant Perfect et Schwartz (2002), l'on peut distinguer d'une part entre métacognition comme monitoring de l'action et comme prise de décision, d'autre part entre métacognition comme connaissance et comme conscience (pour une discussion plus approfondie, voir Nogueira Garcia et al., 2017). Dans ce cadre, l'autonomie d'apprentissage sera l'appropriation des opérations d'enseignement/apprentissage (Holec, 1979) dans des processus décisionnels basés sur le monitoring de ses (inter)actions. Or, la plupart des outils pour la verbalisation et le développement de la métacognition (au sens de monitoring de ses actions débouchant sur des décisions) dans les dispositifs autonomisants interviennent après l'action. Si l'on considère ce que les recherches mentionnées par Mercier et Sperber montrent, ces outils (et potentiellement tout outil réflexif) ne nous permettent donc pas d'avoir une vision rétrospective du processus. Ce qu'ils permettent, c'est la construction rétrospective d'une raison d'être d'intuitions initialement eues et, dans le meilleur des cas, des indications pour les décisions à venir. Or, toute évaluation arrivant forcément après le parcours d'apprentissage, vouloir évaluer l'autonomie d'apprentissage en se basant sur la verbalisation des choix opérés et de leur logique reviendrait moins à pouvoir apprécier cette logique qu'à en forcer la construction. En d'autres mots, tout ce que l'on peut faire, c'est évaluer la capacité à construire des argumentations justifiant les actions menées, et non le degré de conscience métacognitive.

À la lumière de ces considérations on comprend donc que, quand on évalue en voyant à travers le regard des apprenants, on évalue à travers le regard d'un observateur aveugle. L'apprenant est avant tout aveugle dans la mesure où sa métacognition tend à sur- ou sous-estimer ses capacités de manière inversement

proportionnelle à son incompétence ou ses compétences. L'apprenant est également aveugle aux choix opérés sur la base de ses intuitions dans la mesure où il les justifie après-coup quand il doit les rendre intelligibles, et acceptables, à une autre personne.

### 2.3.2 *Le paradoxe du planificateur*

Un deuxième paradoxe, peut-être intuitivement plus accessible que le premier, est ce que j'appellerai le paradoxe de l'apprenant planificateur. Parmi les opérations décrites par Holec (1979) il y a la fixation des objectifs et la définition des contenus et des progressions d'apprentissage. Dans ce cadre, un apprenant autonome sera donc un apprenant capable de fixer des objectifs réalistes sur la base de son niveau de départ et du temps qu'il a à disposition, ainsi que d'identifier les contenus dont il a besoin pour atteindre ses objectifs et élaborer une sorte de plan d'apprentissage.

Comme le note Benson (2011 : 65), l'un des risques encourus par des apprenants dans des dispositifs autonomisants en langues est le fait d'élaborer des plans de travail sophistiqués, mais qui, une fois entamés, ne sont pas terminés. Différents facteurs peuvent expliquer cette dynamique récurrente. Le premier facteur, le plus intuitif, est que pour certains, la planification est une forme de procrastination. Le deuxième facteur est l'absence de prise en compte, par les apprenants et éventuellement par les formateurs, des éléments de motivation dans l'apprentissage. En ce sens, il est utile de distinguer avec Carré (2010) entre motivation et volition. La motivation est la représentation que l'apprenant a du but qu'il veut atteindre ainsi que des bienfaits qui en découlent. En un mot, la motivation est ce qui fait se mettre au travail. La volition au contraire est ce qui fait rester au travail et se base largement sur le plaisir de l'apprentissage ou, par exemple, sur les récompenses que l'on s'octroie quand des sous-objectifs sont atteints. Dans la phase de planification cette dimension est souvent oubliée, car l'apprenant tend à se centrer sur le contenu (langagier) de l'apprentissage, et non sur les dimensions émotionnelles qui soutiennent cet apprentissage (O'Leary, 2014). Le troisième facteur est l'imprédictibilité du parcours d'apprentissage. Comme il a été montré par exemple par Candas (2013), les apprenants dans des dispositifs d'apprentissage auto-dirigé développent un « pilotage flou » s'appuyant sur les moyens du bord et les circonstances imprévues qui offrent des possibilités ou contraignent pour l'action prévue. Or, les conditions de ce pilotage flou sont par définition imprévisibles et ne peuvent donc pas être planifiées.



Dans le cadre d'une évaluation de l'autonomie, les deux premiers facteurs peuvent facilement être intégrés. Concernant le premier facteur – la procrastination possible dans le processus de planification – si la planification est une opération importante, elle ne peut se substituer au développement de la compétence communicative. Il se dégage donc la nécessité d'une évaluation de l'autonomie portant sur plusieurs objets distincts, qui peuvent être parfois dissociés (infra). Concernant le deuxième facteur – la prise en compte de la motivation et de la volition dans la planification – il doit être présent dans la phase de planification et il reviendra au formateur d'en favoriser l'intégration dans le parcours d'apprentissage, que ce soit dans un entretien conseil pour l'apprentissage auto-dirigé (Gremmo, 1995) ou dans la temporalité de la leçon pour la classe de langue (Little et al., 2017). Le troisième facteur – les aléas imprévisibles permettant un pilotage flou – par contre génère un paradoxe qui peut se résumer en deux cas de figure extrêmes. Si l'on veut évaluer (une partie de) l'autonomie d'apprentissage en fonction de la planification initiale, dans le premier cas de figure on pourra trouver un étudiant planifiant parfaitement son parcours et réussissant à l'accomplir, mais qui ignorera tout détour qui pourrait pourtant être très formateur ; dans le deuxième cas de figure on trouvera un étudiant qui se laissera une marge de manœuvre lui permettant des divagations, mais qui ne pourra donc pas planifier précisément son parcours.

### *2.3.3 Le paradoxe de l'intuitif*

Ce troisième paradoxe est en quelque sorte l'inverse des deux paradoxes précédents. Contrairement aux autres, il ne vient que de mes expériences de formateur et je n'ai pas trouvé de lien avec cette dynamique dans la littérature existante. À des rares reprises, j'ai eu l'occasion de tutorer des apprenants dans des dispositifs d'apprentissage auto-dirigé qui avaient la capacité de mener un apprentissage aussi efficace qu'impensé. Autrement dit, ces apprenants pouvaient se fixer des objectifs d'apprentissage ponctuels, souvent détachés les uns des autres, mais ne pouvaient pas élaborer un plan sur des temporalités plus longues que deux heures. Ou encore, ils n'arrivaient pas, même après trois semestres, à fixer des objectifs qui ne soient pas aussi vagues que « améliorer ma prononciation ». En ce qui concerne la métacognition, de même, ces apprenants n'arrivaient pas à formaliser une réflexion sur les stratégies d'apprentissage mises en place. Pourtant, à la fin du

semestre ils avaient indéniablement progressé en langue, ce qui montrait une certaine efficacité des actions mises en place, malgré l'absence de (capacité de) communication sur celles-ci. En devant considérer un cas de ce type, un évaluateur serait donc face au paradoxe d'un apprenant avec déjà un certain degré d'autonomie, mais qui ne peut pas fournir des traces sur lesquelles se baser pour formuler une appréciation de l'éventuel développement de l'autonomie d'apprentissage. Contrairement aux deux précédents, ce paradoxe dépend donc de l'intégration de l'autonomie en milieu institutionnel et ne se présenterait pas, par exemple, dans une situation d'autodidaxie.

#### 2.3.4 *Le paradoxe du masqué*

Je reprends ce quatrième et dernier paradoxe à Breen et Mann, qui utilisent la métaphore du « masque du comportement autonome » (Breen et Mann, 1997 : 141). Ces chercheurs indiquent par cette expression le fait que, dans un dispositif autonomisant, un apprenant peut comprendre ce que l'enseignant attend en termes de comportement autonome et adopter ce type de comportement pour obtenir des bonnes notes. Dans leurs termes : « *learners will give up their autonomy to put on the mask of autonomous behaviour* ».

Ce paradoxe pointe à l'une des difficultés majeures pour toute entreprise d'évaluation de l'autonomie : le fait que l'autonomie est une capacité, une compétence, mais qu'elle n'est visible qu'à travers des comportements. Benson (2011 : 68) observe qu'il en découle le problème, qui me semble concerner toute forme d'évaluation de compétences, de ne pouvoir observer, donc évaluer, que des comportements en un contexte précis, alors que l'objectif serait d'évaluer l'autonomie comme capacité. En d'autres termes, un évaluateur ne pourra pas savoir si le comportement qu'il observe dans un contexte d'apprentissage donné – par exemple, la planification de son apprentissage par un apprenant évoluant en centre de ressources en langues – est le fruit d'une autonomisation de l'apprenant ou du fait que l'enseignant/évaluateur s'attend à la production de ce type de comportement. Cela pointe à un paradoxe plus large de l'institutionnalisation de l'autonomie. En effet, l'institutionnalisation de l'autonomie d'apprentissage passant par une évaluation sommative du développement de l'autonomie risque d'engendrer un court-circuit où l'autonomie

deviendrait obligatoire, où l'autonomie serait imposée de manière hétéronome. L'évaluation de l'autonomie ne peut donc être certificative sans devenir paradoxale.

### **3. Pistes de réflexion pour l'évaluation de l'autonomie**

À partir des considérations développées ci-dessus, il est possible d'élaborer des lignes directrices pour l'élaboration d'outils d'évaluation et autoévaluation dans les dispositifs autonomisants, tout en reconnaissant les limites de tels outils. En ligne générale, il s'agit, comme le préconisent Barbot et Camatarri (1999), de rapprocher l'auto-évaluation formative et l'hétéro-évaluation certificative.

D'abord, il apparaît nécessaire de distinguer entre des comportements observables plus ou moins objectivement et les significations que ces comportements ont pour les acteurs qui les accomplissent, significations forcément subjectives (Little et Thorne, 2017). Ainsi, pour évaluer ou pour favoriser l'auto-évaluation, il semble qu'une démarche foncièrement qualitative soit plus apte qu'une démarche strictement quantitative. De plus, si le 'comportement objectif' ne nous renseigne pas sur la 'signification subjective' que l'apprenant lui attribue, il sera nécessaire qu'un outil d'évaluation ne se focalise pas sur des comportements ou des stratégies d'apprentissage spécifiques. Au contraire, il devra permettre d'apprécier des fonctions d'apprentissage, dont celles identifiées par Holec (1979) sont un bon exemple.

En ce qui concerne le 'paradoxe du masqué', s'il me semble impossible d'en sortir, il me semble également nécessaire de distinguer entre deux niveaux : le niveau technique et le niveau axiologique et déontologique. Du point de vue technique, on peut imaginer un apprenant qui aurait compris quels sont les comportements d'un apprenant autonome et qui mettrait en place ces comportements pour pouvoir obtenir une reconnaissance institutionnelle (par exemple, une bonne note) tout en limitant cette action à un cours particulier. De mon point de vue, cet apprenant ne serait pas autonome car il adopterait aveuglement, peut-être de manière intéressée, les techniques de l'autonomie, mais sans en faire une démarche personnelle. Autrement dit, cet apprenant aurait acquis les outils techniques de l'autonomie et serait capable d'accomplir une autoformation cognitive, mais resterait étranger à toute forme d'autoformation existentielle (Boutinet, 2018). C'est donc au niveau axiologique et déontologique, et non technique, que le paradoxe du masqué est le plus vif. En effet, en tant que formateur on peut se demander quelle est la valeur d'un dispositif qui

évaluerait la capacité à (faire semblant d')être autonome pour obtenir une reconnaissance hétéronome. C'est pourquoi, pour ce qui concerne l'évaluation certificative de l'autonomie, il me semble préférable de suivre Little et al. (2017) en affirmant que l'autonomie ne peut être évaluée au plan certificatif qu'à travers l'évaluation du développement langagier. En suivant Little (2007), il me semble que ce développement langagier gagnerait à être lié à des actions sociales, comme dans le cas du PEL.

Un outil d'évaluation se basant sur les différentes fonctions de l'apprenant autonome devrait disjoindre ces fonctions. En effet, comme nous l'avons vu avec les paradoxes du planificateur et de l'intuitif, il est possible qu'un apprenant soit davantage compétent dans l'une de ces fonctions que dans les autres. Dans le cas de l'apprenant planificateur, ce serait pour la détermination des objectifs, dans le cas de l'apprenant intuitif, ce serait dans le contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dite. Une représentation graphique possible serait donc le diagramme de Kiviat, communément appelé 'diagramme en radar', avec autant d'axes que de fonctions identifiées. Cette représentation permet également de distinguer des niveaux de compétence différents pour chacune des fonctions identifiées. Sur ce point, seules des enquêtes empiriques permettront d'identifier des sous-fonctions (et non des comportements) qui pourront ensuite être distribuées sur les axes du radar. Enfin, il me semble évident qu'un tel outil ne serait que contextuel dans la mesure où il ne peut pas être le même pour des dispositifs autonomisants différents. Ainsi, par exemple les sous-fonctions identifiées seront différentes pour un contexte d'apprentissage autodirigé en centre de langue ou un contexte d'apprentissage à distance, le deuxième cas devant intégrer des fonctions liées à la communication médiatisée par ordinateur, pas forcément présente dans le premier cas

Concernant le paradoxe de l'observateur aveugle, il suggérerait que l'on ne peut pas se baser sur les verbalisations de l'apprenant de son processus d'apprentissage puisqu'elles présentent une image construite *a posteriori* du processus d'apprentissage. Ce paradoxe, problématique du point de vue de l'évaluation, peut être reconsidéré pertinemment du point de vue didactique et pédagogique longitudinal pour le développement de la métacognition. La verbalisation de la métacognition me semble pouvoir être considérée comme une des fonctions constitutives de l'autonomie, peut-être transversale par rapport à celles identifiées par Holec puisqu'elle les investit au moyen du langage (Garcia Nogueira et al., 2017). L'ouvrage de Mercier et Sperber

(2017) montre non seulement que les arguments justifiant une action sont construits après-coup, mais aussi que le processus de prise de décision est également social et qu'une décision qui ne serait pas justifiable ensuite ne serait pas prise. Dans un dispositif autonomisant, cela peut se traduire par un processus d'intériorisation de la nécessité de justifier les choix pris dans l'apprentissage avec le tuteur/conseiller, ou éventuellement avec les pairs (Cappellini, 2015), dans le cadre plus large du processus d'apprentissage. Autrement dit, la pertinence de la verbalisation de la métacognition se construit socialement en interaction avec les interlocuteurs, ce qui amène à la co-construction de genres discursifs (au sens de Bakhtine, 1977) en partie nouveaux (Cappellini et al., 2020) et à l'intériorisation d'instruments psychologiques pour la régulation de sa propre action (Vygotsky, 1997). Or, ce processus devrait à mon sens faire l'objet d'une (auto-)évaluation formative. Autrement dit, ce processus de construction de la métacognition devrait faire l'objet d'une méta-métacognition dans le cadre d'une évaluation de l'autonomisation. Pour reprendre la métaphore de l'observateur aveugle, il ne serait pas aveugle, mais incapable de voir, et le dispositif autonomisant devrait l'aider à apprendre à voir et à prendre conscience de son nouveau regard. Enfin, bien évidemment l'ensemble des propositions que j'ai ici détaillées ne sont que des articulations conceptuelles, qui nécessiteront de passer par la preuve du terrain pour en tester le potentiel heuristique et en affiner la structure.

Pour conclure, de manière globale, en suivant les observations de Huver lors du 26<sup>e</sup> Congrès Ranacles, on pourrait noter qu'en didactique des langues on est passés d'une conception de la langue comme ensemble de structures à une conception basée sur la notion de compétence de communication, ce qui a fait évoluer les outils et les formes d'évaluation (Springer et Huver, 2011). Si, comme le suggère Huver, l'on assiste maintenant à un nouveau glissement vers une conception de la langue comme moyen d'expérience dans une perspective phénoménologique et herméneutique (cf. Pierozak et al., 2016), alors notre conception de l'évaluation devrait également évoluer. Il me semble que le paradigme de l'autonomie présente un terrain fertile pour une telle évolution. En effet, les différentes configurations de l'autonomie ont déjà fait évoluer la figure du formateur en la faisant s'éloigner du rôle de transmission (Gremmo, 1995 ; Barbot, 2006). Ainsi, dans une perspective de l'autonomie se basant sur l'autoformation existentielle, il me semble que l'évaluation pourrait passer d'une logique du contrôle des connaissances à une logique de la reconnaissance (Ricoeur, 1990) telle qu'elle a été décrite par Eneau (2010, 2011 entre

autres), où le rôle du formateur serait d'offrir à l'apprenant une altérité à travers laquelle se construire par sa reconnaissance d'être humain en devenir à travers la projection de sens et son éventuelle appropriation (Ricoeur, 1990 : 387). Cette construction identitaire dialogique basée sur l'intériorisation du langage de l'autre par la dynamique de réciprocité (ibid. 391) représente la base qui permet de relier l'(auto-)évaluation dans les dispositifs autonomisants à l'émancipation (Eneau, 2017) dans sa dimension politique et donc aux enjeux de l'autonomie.

### **Remerciements**

Les présentes réflexions ont mûri grâce aux discussions dans le groupe de tuteurs du projet InterTandem animées par Anne Demeester. Ce travail a bénéficié d'une aide du gouvernement français au titre du Programme Investissements d'Avenir, Initiative d'Excellence d'Aix-Marseille Université – A\*Midex.

## Bibliographie

- Albero, B. (2002). L'autoformation en contexte institutionnel : entre la contingence et l'utopie. In : G. Le Meur (éd.), *Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage* (pp. 459-483). Paris : L'Harmattan.
- Albero, B., & Poteaux, N. (éd.) (2010). *Enjeux et dilemmes de l'autonomie: Une expérience d'autoformation à l'université. Étude de cas*. Paris : Les Editions de la MSH.
- Anquétel, M. (2011). Contrepoint. In : M. Molinié (éd.), *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures* (pp. 143-149). Cergy-Pontoise : CRTF – Université de Cergy-Pontoise.
- Barbot, M.-J. (2006). Rôle de l'enseignant-formateur : l'accompagnement en questions. *Mélanges CRAPEL*, 28, 29-46.
- Barbot, M.-J., & Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage : L'innovation dans la formation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barrault-Méthy, A.-M. (2005). L'impact de l'utilisation du Portfolio européen des langues en cycle de Licence de Sciences économiques. *ASp*, 47-48, 103-120.
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Benson, P. (2011). *Teaching and Researching Autonomy*. London : Longman/Pearson.
- Boutinet, J.-P. (2018). Le retour sur l'expérience comme autoformation : un contrepoint à l'accélération ? *Éducation Permanente*, 215, 91-102.
- Breen, M. P. & Mann, S. (1997). Shooting arrows at the sun: Perspectives on a pedagogy for autonomy. In : P. Benson & P. Voller (éd.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 132-149). London : Routledge.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Buffalo : Multilingual Matters.
- Byram, M., Zarate, G., & Neuner, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Candas, P. (2013). Processus d'autoformation : que nous apprennent les trajectoires en CRL ? *Les Langues Modernes*, 2013(4), 30-37.
- Cappellini, M. (2015). Du carnet d'apprentissage individuel aux outils du Web 2. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 34(1), 127-146.
- Cappellini, M. (2017). La télécollaboration vue par la communication exolingue. Pour un enrichissement mutuel de deux traditions de recherche. *ALSIC*, 20(2), [en ligne]. Récupéré du site de la revue : <https://journals-openedition-org.lama.univ-amu.fr/alsic/3128>.
- Cappellini, M., Elstermann, A.-K., & Rivens Mompean, A. (2020). Reciprocity 2.0: How reciprocity is mediated through different formats of teletandem learners' logs. In : C. Tardieu & C. Horgues (éd.), *Tandem Language and Culture Learning in Higher Education*. London : Routledge, in press.
- Cappellini, M., Rivens Mompean, A., & Eisenbeis, M. (2016). Interactions plurielles d'étudiants en autoformation guidée et autonomisation. *Canadian Journal of Learning and Technology / Revue Canadienne de l'Apprentissage et de la Technologie*, 42(4). [en ligne]. Récupéré du site de la revue : <https://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/27475/20222>.

- Carré, P. (2010). L'autodirection des apprentissages. In : P. Carré, A. Moisan & D. Poisson (éd.), *L'autoformation. Perspectives de recherche* (pp. 117-169). Paris : Presses Universitaires de France.
- Carré, P., Poisson, D., & Moisan, A. (1997), *L'autoformation*. Paris : PUF.
- Chalon, Y. (1970). Pour une pédagogie sauvage. *Mélanges Pédagogiques*, 1, 1-7.
- Chateau, A. & Zumbihl, H. (2010). Le carnet de bord, un outil permettant le cheminement vers l'autonomisation dans un dispositif d'apprentissage de l'anglais en ligne ? *ALSIC*, 13, [en ligne]. Récupéré du site de la revue : [http://journals.openedition.org.lama.univ-amu.fr/alsic/1392](http://journals.openedition.org/lama.univ-amu.fr/alsic/1392).
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 145-164.
- Commission Européenne (2018). *Council recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages*. Bruxelles : European Commission, disponible en ligne : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2018%3A272%3AFIN>.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues*. Paris : Didier.
- Coste, D., & Cavalli, M. (2015). *Education, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.
- Dervin, F. (2017). *Compétences interculturelles*. Paris : Editions des archives contemporaines.
- Eneau, J. (2008). From Autonomy to Reciprocity, or Vice Versa? *Adult Education Quarterly*, 58(3), 229-248.
- Eneau, J. (2010). Reconnaissance et validation des acquis: se reconnaître, être reconnu. In : F. Mehran (éd.), *Conférence AREF, symposium Analyser les phénomènes identitaires en formation*, Genève, en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00644254/document>.
- Eneau, J. (2011). De l'apprenant à la personne : contributions de Ricoeur aux travaux sur la formation des adultes. In : A. Kerlan & D. Simard (éd.), *Paul Ricoeur et la question éducative* (pp. 135-153). Lyon : Editions ENS.
- Eneau, J. (2017). Émancipation. In : A. Barthes, J.-M. Langé & N. Tutiaux-Guillon (éd.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »* (pp. 405-412). Paris : L'Harmattan.
- Enlart, S. (2018). Les capacités à (se) développer dans un monde digital. *Education Permanente*, 215, 39-46.
- Everhard, C. J. (2018). Re-exploring the Relationship Between Autonomy and Assessment in Language Learning: A Literature Overview. *Relay Journal*, 1(1), 6-20.
- Germain, C., & Netten, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS. *ALSIC*, 7, [en ligne]. Récupéré du site de la revue : <http://journals.openedition.org/alsic/2280>.
- Gremmo, M.-J. (1995), Conseiller n'est pas enseigner. *Mélanges CRAPEL*, 22, 33-61.
- Gremmo, M.-J. & Riley, P. (1995). Autonomie et apprentissage autodirigé : histoire d'une idée. *Mélanges CRAPEL*, 23, 81-107.
- Helm, F. (2018). *Emerging identities in virtual exchange*. Dublin : Research-publishing.net.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier.



- Janne, H. (1977). *Organisation, Content and Methods of Adult Education: Report*. Strasbourg : Council for Cultural Co-Operation - Committee for Out-of-School Education and Cultural Development.
- Lewis, T. (2014). Learner Autonomy and the Theory of Sociality. In : G. Murray (éd.), *Social Dimension of Autonomy in Language Learning* (pp. 37-59). New York : Palgrave Macmillan.
- Lewis, T. & Walker, L. (éd.) (2003). *Autonomous Language Learning in Tandem*. Sheffield : Academy Electronic Publications.
- Little, D. (2007). Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14-29.
- Little, D. (2012). Two concepts of autonomy in language learning and their consequences for research. In : L. Anglada & D. L. Banegas (éd.), *Views on motivation and autonomy in ELT: Selected papers from the XXXVII FAAPL Conference (APIZALS)* (pp. 20-26). Bariloche : APIZALS.
- Little, D., Dam, L., & Legenhausen, L. (2017). *Language Learner Autonomy: Theory, Practice and Research*. Buffalo : Multilingual Matters.
- Lorusso, A. M. (2018). *Postverità : Fra reality tv, social media e storytelling*. Milano : Laterza.
- Mercier, H., & Sperber, D. (2017). *The Enigma of Reason*. Harvard : Harvard University Press.
- Moeglin, P. (2015). *Industrialiser l'éducation: anthologie commentée (1913-2012)*. Vincennes : Presses universitaires de Vincennes.
- Murphy, L. (2014). Autonomy, Social Interaction and Community: A Distant Language Learning Perspective. In : G. Murray (éd.), *Social Dimensions of Autonomy in Language Learning* (pp. 119-134). New York: Palgrave Macmillan.
- Neill, A. S. (1960). *Libres enfants de Summerhill*. Paris : Gallimard.
- Nogueira Garcia, D., O'Connor, K. & Cappellini, M. (2017). A typology of metacognition. Examining autonomy in a collective blog compiled in a teletandem environment. In : M. Cappellini, T. Lewis & A. Rivens Mompean (éd.), *Learner Autonomy and Web 2.0* (pp. 67-90). Sheffield : Equinox.
- O'Leary, C. (2014). Developing Autonomous Language Learners in HE: A Social Constructivist Perspective. In : G. Murray (éd.), *Social Dimensions of Autonomy in Language Learning* (pp. 15-36). New York : Palgrave Macmillan.
- Pekarek, S. (1999). *Leçons de conversation: dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg : Éditions Universitaires.
- Perfect, T. J. & Schwartz, B. L. (éd.). *Applied metacognition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Pierozak, I., Castellotti, V., & de Robillard, D. (2016). De quelques impensés dans le distanciel formatif : « distance », « interaction », « contextualisation ». In : C. Ollivier, T. Gaillat & L. Puren (éd.), *Numérique et formation des enseignants en langues. Pistes et imaginaires* (pp. 49-62). Paris : Editions des archives contemporaines.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.
- Porcher, L. (2005). *Les médias entre éducation et communication*. Paris : Clemi - Vuibert.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Rivens Mompean, A., & Eisenbeis, M. (2009). Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 6(1). [en ligne]. Récupéré du site de la revue : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2204>.

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
- Serres, M. (2012). *Petite poucette*. Paris : Manifestes le Pommier.
- Sockett, G. (2014). *The Online Informal Learning of English*. New York : Palgrave Macmillan.
- Springer, C. & Huver, E. (2011). *L'évaluation en langues*. Paris : Didier.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.
- Zimmermann, B. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In : D. H. Schunk & B. Zimmermann (éd.), *Self-Regulated Learning. From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). New York : Guilford Press.