



HAL
open science

Dimensions sociales de l'autonomie de l'apprenant et lien avec l'autonomie générale

Marco Cappellini

► **To cite this version:**

Marco Cappellini. Dimensions sociales de l'autonomie de l'apprenant et lien avec l'autonomie générale. Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle, Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères 2022, 1 (1), 10.4000/rdlc.10550 . hal-03678591

HAL Id: hal-03678591

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03678591>

Submitted on 25 May 2022

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives | 4.0 International License

Dimensions sociales de l'autonomie de l'apprenant et lien avec l'autonomie générale

Marco CAPPELLINI



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/10550>

DOI : [10.4000/rdlc.10550](https://doi.org/10.4000/rdlc.10550)

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Marco CAPPELLINI, « Dimensions sociales de l'autonomie de l'apprenant et lien avec l'autonomie générale », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 19-1 | 2022, mis en ligne le , consulté le 23 mai 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/10550> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.10550>



Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Dimensions sociales de l'autonomie de l'apprenant et lien avec l'autonomie générale

Marco CAPPELLINI

Aix Marseille Université, CNRS, LPL UMR 7309

Marco Cappellini est maître de conférences HDR en didactique des langues et cultures à l'université Aix-Marseille et membre du laboratoire *Parole et langage* (UMR 7309). Il est directeur du *Centre de Formation et d'Autoformation en Langues* de la faculté ALLSH. Ses champs de recherche principaux sont la télécollaboration, la communication exolingue, l'apprentissage des langues en tandem, l'autonomie de l'apprenant.

marco.cappellini@univ-amu.fr

Résumé

Le présent article s'intéresse aux dimensions sociales de l'autonomie. D'abord, le contexte des études passées en revue est explicité, afin de situer les observations dans le cadre d'un dispositif d'autoformation en langues accompagnée. Ensuite, les dimensions sociales sont abordées dans trois ensembles. Le premier est celui des interactions horizontales entre apprenants afin de soutenir la métacognition. Le deuxième est celui des interactions entre apprenant et tuteur, avec les biais cognitifs qu'il engendre et des propositions pour les exploiter à des fins pédagogiques. Le troisième est celui du lien entre autonomie d'apprentissage et autonomie générale, ou citoyenneté, pris sous l'angle de la citoyenneté numérique. Un bref état des lieux débouche sur des propositions de pistes pédagogiques qui pourront être explorées en didactique des langues et cultures.

Abstract

This article focuses on the social dimensions of autonomy. Firstly, the context of the studies reviewed is explained, in order to situate the observations within the framework of a self-directed and language learning system integrating advising sessions. Secondly, the social dimensions are discussed in three aspects. The first is horizontal interactions between learners to support metacognition. The second is that of interactions between learner and tutor, with the cognitive biases that it generates and proposals to exploit them for pedagogical purposes. The third is the link between learner autonomy and general autonomy, or citizenship, taken from the perspective of digital citizenship. A brief review of the situation leads to proposals for pedagogical avenues that can be explored in language and culture didactics.

Mots-clés

Autonomie de l'apprenant, dimensions sociales, autonomie générale, citoyenneté numérique

Keywords

Learner autonomy, social dimensions, general autonomy, digital citizenship

Introduction

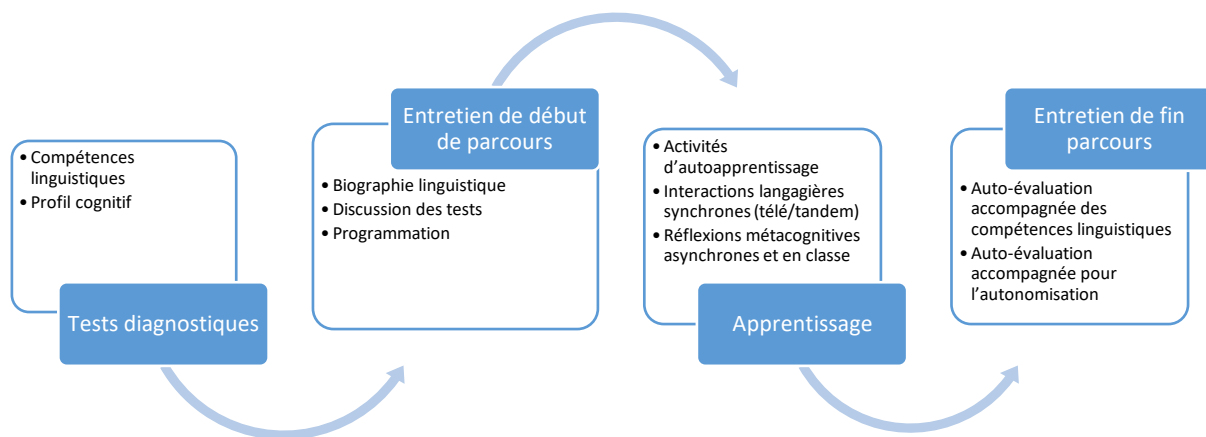
Le paradigme de l'autonomie de l'apprenant en langues a été caractérisé par un tournant social dans la dernière décade (Benson, 2011). Ce tournant social a porté au centre de la réflexion didactique des aspects initialement perçus comme secondaires, telles les dimensions émotionnelles de l'apprentissage autonome des langues (Murray, 2014), les dimensions spatiales (Murray & Lamb, 2017 ; Benson, 2021), ou encore le rôle des interactions horizontales

entre apprenants (Little et al., 2017 ; Cappellini et al., 2021), éventuellement dans des environnements médiatisés (Cappellini et al., 2017). Ces réflexions didactiques ont trouvé leur pendant dans les pratiques pédagogiques d'accompagnement de l'autonomisation et plus largement dans l'ingénierie pédagogique, y compris dans l'aménagement des espaces (Chateau et al., 2017 ; Kroenenberg, 2017).

La présente contribution s'insère dans cette lignée en proposant une synthèse de différentes études autour de trois ensembles. La section 1 sera consacrée aux interactions horizontales entre apprenants dans des parcours d'apprentissage auto-dirigé et leurs effets en termes d'autonomisation et de construction d'une communauté de pratiques soutenant les apprentissages individuels. La section 2 caractérisera les dynamiques sociales lors d'entretiens d'auto-évaluation accompagnée à l'aune des avancées récentes en sciences cognitives (Mercier & Sperber, 2017), afin de proposer une démarche basée sur l'instrumentation de biais cognitifs de nature sociale pour l'autonomisation des apprenants. Enfin, la dernière section propose une esquisse d'articulation entre l'autonomie de l'apprenant en langues et le projet plus large de l'autonomie générale et de la citoyenneté (Castoriadis, 1975) telle qu'elle est reconfigurée par l'écosystème numérique actuel (Bernholz et al., 2021).

Avant d'entamer l'examen des dimensions sociales de l'autonomie de l'apprenant, il est essentiel d'explicitier le dispositif qui constitue le terrain des différentes études synthétisées. Il s'agit d'un dispositif d'autoformation guidée (Rivens Mompean & Eisenbeis, 2009), ou plus précisément d'apprentissage auto-dirigé en centre de ressources en langues (CRL. Rivens Mompean, 2013), intégrant différents dispositifs d'interaction, dont les tandems en présence et à distance (Cappellini et al., 2016). Le schéma ci-dessous représente le parcours d'apprentissage de chaque apprenant.

Schéma 1 - Parcours d'autoformation intégrant le tandem



D'abord, chaque apprenant passe deux tests diagnostiques : un test de positionnement dans sa langue cible afin de connaître approximativement son niveau de départ ; un test de découverte de son profil cognitif et d'apprentissage. Ensuite, avec les résultats de ces tests, l'apprenant rencontre le tuteur dans un entretien de début de parcours. Pendant cet entretien, le tuteur adopte la posture du conseiller (Gremmo, 1995) pour accompagner l'apprenant dans la définition de ses objectifs d'apprentissage en se basant sur l'explicitation de sa biographie langagière et sur la discussion des tests diagnostiques. Suit le parcours d'apprentissage, constitué de trois composantes principales. La première consiste en des activités d'autoapprentissage à partir de

ressources présentes en CRL ou plus largement dans l'environnement de l'apprenant. La deuxième composante est la pratique de la langue à des fins communicatives, notamment dans le cadre de sessions de tandem (Helmling, 2002). La troisième composante est constituée d'interactions horizontales par des ateliers de groupe « d'apprendre à apprendre » (Rivens Mompean & Eisenbeis, 2009) et par des interactions par communication médiatisée par ordinateur (CMO) asynchrone. Le parcours se termine avec un entretien d'auto-évaluation accompagnée, qui fera l'objet de la section 2.

1. Interactions horizontales pour l'autonomisation

Dans les conceptions classiques de l'apprentissage auto-dirigé en France, le processus d'autonomisation est principalement étayé par la relation entre l'apprenant et le conseiller/tuteur, qui grâce à une formation spécifique dispose des compétences pédagogiques nécessaires à un accompagnement autonomisant. Or, comme montré par Rivens Mompean et Eisenbeis (2009), les échanges plus horizontaux entre apprenants lors d'ateliers « d'apprendre à apprendre » peuvent compléter les interactions avec le conseiller/tuteur. Dans ces séances, les apprenants sont amenés à échanger concernant leurs stratégies et ressources d'apprentissage et à se positionner par rapport au vécu explicité par les autres membres du groupe. Par ce partage des stratégies et éventuellement ressources d'apprentissage, chaque apprenant peut prendre conscience de la variété possible des manières d'apprendre. Cela lui permet d'élargir son répertoire de stratégies d'apprentissage et de prendre conscience de ses spécificités en tant qu'apprenant. Dans le parcours décrit par Rivens Mompean et Eisenbeis, ces ateliers d'apprendre à apprendre sont ponctuels, typiquement deux fois par semestre. De plus, les séances d'apprendre à apprendre côtoient un autre outil de réflexion métacognitive : le carnet d'apprentissage individuel.

L'introduction d'un outil de Communication Médiatisée par Ordinateur (CMO) asynchrone tel un blog collectif change les dynamiques de métacognition. En demandant de transposer le carnet d'apprentissage individuel sur un blog collectif, d'une part on multiplie les occasions d'échanges horizontaux typiques des ateliers d'apprendre à apprendre en présentiel, d'autre part on change profondément la nature de l'écrit métacognitif car il ne s'adresse plus à soi-même et au tuteur, mais à un groupe d'apprenants, voire aux internautes si le blog est ouvert, allant ainsi rejoindre les observations concernant les technologies du Web 2.0. Dans une série d'études empiriques, j'ai pu observer les effets de ce changement.

D'abord, les observations dans Cappellini (2015) ont montré une réelle présence d'étayage de l'autonomisation avec des dynamiques isomorphes à celles des ateliers d'apprendre à apprendre. Ainsi, la participation au blog a montré des interactions variées entre les différents contributeurs, un enrichissement conséquent du répertoire de stratégies d'apprentissage, et des prises de conscience des spécificités de chacun.e par la confrontation aux autres.

De plus, des éléments plus particulièrement liés à la dimension sociale ont pu être mis en lumière, en adoptant le cadre théorique de Garrison et Anderson (2003) pour l'étude de la présence sociale. En premier, les apprenants ont développé des formes de communication ouverte. En d'autres mots, le blog n'est pas devenu un simple espace de mutualisation des réflexions, une sorte de collage de carnets de bord individuels partagés sur un espace commun. Au contraire, les apprenants ont mis en place des stratégies de communication allant susciter les commentaires aux entrées individuelles de blog, ou en faisant des liens entre différentes entrées. Avec la présence de formes de communication moins formelles que les carnets de bord individuels adressés au tuteur, tels les émoticônes et des traits d'humour, la communication ouverte est un indice de la constitution d'une communauté de pratiques.

Après avoir observé que les mêmes bienfaits (élargissement du répertoire de stratégies, prise de conscience de ses spécificités) des ateliers d'apprendre à apprendre étaient présents dans les verbalisations publiées sur le blog collectif et que celui-ci amenait à la création d'une

communauté de pratiques se manifestant par des indicateurs de présence sociale, une étude successive s'est intéressée à caractériser la socialisation de la métacognition sur ce type de support (Garcia et al., 2017). Pour ce faire, nous nous sommes basés sur la définition de la métacognition par Perfect et Schwartz (2002) et nous nous sommes intéressés aux verbalisations portant sur les cinq opérations constitutives de l'apprentissage identifiées par Holec (1979) : fixer des objectifs d'apprentissage, définir les contenus et la progression de l'apprentissage, sélectionner les méthodes et techniques, monitorer le temps et les places pour l'apprentissage, évaluer. A ces opérations, suivant O'Leary (2014), nous avons ajouté la réflexion sur l'état émotionnel pendant l'apprentissage.

Les analyses des productions dans le blog collectif ont montré trois cas de figure concernant la socialisation de la métacognition. Le premier cas est celui de l'absence ou la rareté de métacognition verbalisée sur ce support. Pour la fixation des objectifs, le blog examiné ne montrait aucune trace de verbalisation. Ainsi, la socialisation de la métacognition dans un blog semblerait ne pas être propice à un partage de cet élément, du moins quand aucune consigne précise en cette direction n'est donnée. Le deuxième cas est celui des opérations faisant fréquemment l'objet de verbalisations, comme la planification des activités d'apprentissage et l'(auto-)évaluation. Le troisième cas est celui d'une opération transversale aux autres opérations : la régulation de l'état émotionnel. Par exemple, une apprenante avait verbalisé des réflexions concernant la relation établie avec son partenaire de tandem, en observant qu'elle s'apparentait davantage à une relation amicale qu'à une relation de collaboration entre étudiants. Suite à cette verbalisation, éventuellement interprétable comme une prise de conscience de la nature de sa relation avec son partenaire tandem, l'apprenante avait opéré des changements dans la planification de son apprentissage pour mieux adapter les tâches d'apprentissage à la nature non formelle de ses échanges tandem. Ainsi, la nature amicale des échanges en tandem devenait un élément du dispositif pris en compte dans l'auto-direction des apprentissages.

Enfin, les dimensions sociales de l'autonomisation dans la métacognition dans les interactions horizontales ont été observées concernant l'établissement d'une présence sociale dans des blogs collectifs regroupant les participants à un dispositif d'apprentissage auto-dirigé centré sur le télé-tandem (Cappellini et al., 2020 ; Cappellini & Macré, 2020). Dans ces études, les analyses des traces écrites sur le blog avaient permis de montrer non seulement la création d'une communauté de pratique, mais aussi des formes de communication s'apparentant à celles présentes dans les contacts amicaux sur les sites de réseautage social (Lamy & Zourou, 2013). Notre hypothèse était celle d'un transfert des cultures d'usage (Thorne, 2003), avec d'une part des logiques de recherche d'intérêt communs dans la création d'un espace tiers en ligne (Yang, 2011), d'autre part des logiques de « partage » des expériences personnelles et leur mise en scène pour un groupe de lecteurs. Ces dynamiques sont à mettre en relation avec la plus grande assiduité des apprenants dans la tenue d'écrits métacognitifs dans ce type de dispositif.

Ces différentes études montrent que les interactions horizontales asynchrones peuvent constituer non seulement une source d'autonomisation, mais aussi de motivation quand elles deviennent socialement significatives, voire une source de pratique de l'expression et interaction écrites en langues étrangère (Cappellini, 2015). Tout en reconnaissant les limites par rapport à des objectifs, par exemple d'ordre interculturel (Cappellini & Macré, 2020), ces interactions font émerger une dimension sociale de l'autonomisation qui se développe dans le rapport aux autres apprenants dans un dispositif donné.

2. Dimensions sociales dans l'interaction avec un tuteur

Dès les premières expérimentations en ingénierie pédagogique pour l'autonomisation, il a été clairement explicité la nécessité d'un accompagnement des apprenants par un formateur professionnel. La formalisation de cet accompagnement a fait l'objet de plusieurs recherches

en plusieurs directions. Citons, parmi les exemples les plus répandus, la formalisation du rôle de conseiller ou de tuteur dans l'apprentissage auto-dirigé (Gremmo, 1995, Ciekanski, 2006, Barbot, 2006) ou le rôle de l'enseignant dans la classe de langue autonomisante (voir Little, Dam et Legenhausen, 2017, pour une synthèse). Les caractéristiques des interactions avec les formateurs ont donc été largement décrites. Cependant, il peut être intéressant de considérer ces dynamiques interactionnelles à l'aune des dernières avancées en sciences cognitives. En particulier, il peut être intéressant de croiser les dynamiques de métacognition dans les entretiens individuels avec la conception interactionniste de la raison (Mercier & Sperber, 2017) et l'éclairage qu'elle apporte sur les verbalisations rétrospectives. En d'autres mots, je me propose de revisiter les dimensions sociales des entretiens apprenant-conseiller. Je le ferai en me penchant plus spécifiquement sur les entretiens d'auto-évaluation accompagnée à partir de deux études récentes (Cappellini, 2019 ; Cappellini, *in press*).

La première étude identifie quatre paradoxes de l'évaluation de l'autonomisation, personnifiés en des personnages imaginaires : l'observateur aveugle, le planificateur, l'intuitif, le masqué. Ces paradoxes constituent des mises en garde sur les possibilités et limites dans le processus d'évaluation de l'autonomie pour proposer un accompagnement à l'autoévaluation de l'autonomisation.

Le paradoxe de l'observateur aveugle applique les biais cognitifs identifiés par Kruger et Dunning (1999) et par Mercier et Sperber (2017) aux verbalisations métacognitives. Kruger et Dunning ont montré comment plus une personne est incompétente, plus elle aura tendance à surestimer ses compétences. En d'autres termes, l'incompétence affecte la connaissance métacognitive (Perfect & Schwartz, 2002). D'autre part, Mercier et Sperber (2017) montrent que les verbalisations rétrospectives informent moins sur les processus cognitifs à l'œuvre lors de l'action que sur le processus de mise en forme rationalisante pendant la verbalisation conçue dans sa dimension allocutive (Bakhtine, 1977) et d'acceptabilité sociale. Par conséquent, il n'est pas possible de se baser sur ces verbalisations pour une évaluation de l'autonomisation.

Le paradoxe du planificateur concerne ces apprenants qui dans l'apprentissage auto-dirigé explicitent leurs objectifs d'apprentissage et planifient leurs parcours très minutieusement, mais sans que cela se traduise ensuite par des actions. En d'autres mots, la planification est ici une forme de procrastination, où la motivation au début du parcours n'est pas suivie par une volition soutenant la continuation de l'apprentissage. Ce paradoxe suggère d'abord que les différentes fonctions identifiées par Holec (1979), bien que liées, sont à dissocier dans l'évaluation de l'autonomie. En effet, un planificateur sera à un niveau avancé d'autonomisation pour la fonction d'établir les objectifs d'apprentissage, mais à un niveau plus bas dans les autres opérations. Ensuite, il montre qu'une réflexion métacognitive investissant les processus de volition et leur soutien est nécessaire pour éviter de tomber dans la planification comme procrastination. Enfin, avec Candas (2013) on peut estimer que l'auto-direction n'est pas un processus ponctuel en début d'apprentissage, mais se développe au fur et à mesure que des occasions d'apprentissage se présentent dans la construction d'une trajectoire. Dans ce cas, l'autonomisation sur l'opération de la planification devra inclure le « pilotage flou » (Candas, 2013), c'est-à-dire la capacité à infléchir la trajectoire d'apprentissage en fonction des circonstances.

Le paradoxe de l'intuitif se relate à ces apprenants qui ont un profil d'autodidacte et qui sont compétents pour mener un apprentissage auto-dirigé, mais n'arrivent pas à le formaliser par des verbalisations, que ce soit pour la planification et/ou pour la réflexion sur les stratégies d'apprentissage. Ce paradoxe en est un seulement en situation institutionnelle, où le formateur a besoin de s'appuyer sur des traces pour son évaluation. Cela ne serait pas le cas en milieu naturel.

Enfin, je reprends le paradoxe du masqué à Breen et Mann (1997). D'après ces auteurs, dans un dispositif intégrant une évaluation certificative portant sur l'adoption de comportements que

le formateur lie à l'autonomisation, on pourrait se trouver face à des apprenants qui adoptent ces comportements afin d'obtenir des bonnes notes. En d'autres mots « *learners give up their autonomy to put on the mask of autonomous behaviour* » (*ibid.*, p. 141). Ce paradoxe est lié à ceux de l'institutionnalisation de l'autonomie (Albero, 2002), dans la mesure où l'apprenant, en adoptant un comportement d'apprentissage jugé signe d'autonomie, est en fait en train d'adopter sans y adhérer les normes de l'institution de laquelle dépend l'évaluation sommative et certificative. Il s'agit d'un paradoxe impliquant un *double bind* : l'autonomie est ici imposée de manière hétéronome, elle devient obligatoire.

La prise en compte de ces paradoxes liés aux dimensions sociales de l'autonomie est nécessaire pour toute élaboration d'outils d'évaluation de l'autonomie prétendant à une quelconque validité scientifique. En ce sens, on peut esquisser des pistes, sans prétention qu'elles soient les seules possibles. D'abord, si l'autonomie de l'apprenant s'exprime par des comportements et si ces comportements répondent à des logiques subjectives (Little & Thorne, 2017), alors un outil d'évaluation devrait considérer de manière qualitative les logiques d'action inscrites dans les stratégies d'apprentissage. En d'autres mots, il s'agira de relater les fonctions identifiées par Holec non pas à *partir des* stratégies/comportement concrètes mises en place, mais à *travers* celles-ci et à partir des significations qui y sont inscrites par l'apprenant. Le paradoxe du masqué me semble exclure toute forme possible d'évaluation sommative et certificative de l'autonomie d'apprentissage et suggérer que des telles démarches d'évaluations devraient être liées, comme suggéré par Little (2007), à l'évaluation langagière. Le discours est différent si l'on vise une évaluation formative de l'autonomie qui ne présente pas d'enjeu certificatif en termes de reconnaissance institutionnelle, et qui enlève donc le « mouvant » pour adopter le masque du comportement autonome. Les paradoxes du planificateur et de l'intuitif amènent à différencier les fonctions d'Holec (1979) dans l'élaboration d'un outil d'évaluation. Ainsi, une représentation distinguant les différentes fonctions pourrait être faite avec un diagramme de Kiviat, où chaque fonction correspondrait à un axe. Une telle représentation permet également de distinguer des niveaux différents sur chacun des axes, de manière indépendante des autres. Enfin, le paradoxe de l'observateur aveugle, notamment par la considération des biais identifiés par Mercier et Sperber (2017) pointe dans la direction de l'utilisation de ces biais à des fins de formation, comme on l'a vu pour l'entretien de formation dans le chapitre précédent, et comme je l'ai développé dans la deuxième étude sur ce sujet. En d'autres mots, un outil d'évaluation de l'autonomie ne peut qu'être en même temps un outil d'accompagnement à l'autonomisation. Dans la deuxième étude, en cours de publication, j'ai développé les pistes mentionnées pour l'élaboration d'un outil d'accompagnement à l'auto-évaluation de l'autonomie dans le cadre d'un apprentissage auto-dirigé en tandem et plus spécifiquement lors des entretiens finaux des apprenants. Concrètement, cet outil prend la forme d'échelles de progression dans l'autonomisation. L'idée à la base de cet outil est de faire des dimensions sociales inscrites dans les paradoxes identifiés des leviers d'apprentissage, du moins quand cela est possible. Ainsi, puisque la pertinence des verbalisations se construit socialement (Mercier & Sperber, 2017), il est possible de s'appuyer sur cette dynamique pour favoriser le processus d'intériorisation d'instruments psychologiques permettant une meilleure auto-régulation par la verbalisation de l'activité métacognitive. En d'autres mots, il s'agit de s'appuyer sur les dimensions sociales de la cognition pour étayer le processus d'autonomisation. Il est donc important de noter que plus que les échelles de l'outil, ce qui compte est la dynamique dialogique instaurée lors des entretiens.

Dans l'élaboration de cet outil, une distinction a été opérée, à la suite d'Albero (2010) entre dimension dialogique et dimension ingénierique. Dans la dimension dialogique, l'outil s'inscrit non seulement dans les assises philosophiques du paradigme de l'autonomie (Kant, 1785 [1785]; Castoriadis, 1975. Voir Cappellini, 2022), mais aussi dans la pensée de la reconnaissance élaborée par Ricoeur (1990). Schématiquement, dans le rapport instauré entre

tuteur et apprenant lors des entretiens d'auto-évaluation accompagnée, on peut postuler une primauté de l'autre (le tuteur) du point de vue de l'apprenant et de l'élaboration verbale de son estime de soi. Cette primauté de l'autre peut se traduire en des comportements communicatifs qui vont de la sollicitude à la souffrance. La sollicitude correspond, sur le plan éthique, au fait que l'autre (le tuteur) reconnaît une capacité d'agir et corrélativement assigne la responsabilité d'agir dans le sens de la vie bonne. Au contraire, la souffrance correspond à une diminution ou une destruction par l'autre (le tuteur) de la (reconnaissance de la) capacité d'agir de l'apprenant. Chez Ricoeur, la sollicitude n'est possible que par la reconnaissance d'une similitude.

« La similitude est le fruit de l'échange entre estime de soi et sollicitude pour autrui. Cet échange autorise à dire que je ne puis m'estimer moi-même sans estimer autrui comme moi-même. Comme moi-même signifie : toi aussi tu es capable de commencer quelque chose dans le monde, d'agir pour des raisons, de hiérarchiser tes préférences, d'estimer les buts de ton action et, ce faisant, de t'estimer toi-même comme je m'estime moi-même » (Ricoeur, 1990, p. 226).

Pour le tuteur, s'inscrire dans la sollicitude implique nécessairement la reconnaissance des logiques d'action de l'apprenant, sans les disqualifier comme sans valeur à cause d'une prétendue incompetence. De plus, dans cette perspective le rapport d'interlocution de l'entretien d'accompagnement de l'auto-évaluation assume une portée existentielle (Boutinet, 2018), puisque les discussions de l'identité du sujet en tant qu'apprenant amènent à une construction existentielle du sujet.

Les observations dans la dimension idéologique se traduisent dans la dimension ingénierique par l'intériorisation d'instruments psychologiques médiatisant la construction de l'identité apprenante du sujet. Comme noté *supra*, cela se fait dans le processus de rendre socialement pertinentes et acceptables des dimensions de l'apprentissage qui peuvent ou doivent faire l'objet d'une verbalisation. Ce processus porte sur deux objets. Le premier est celui des représentations guidantes, expression inspirée des réflexions de Bateson (1972) sur la nature téléologique des actions humaines et qui porte sur les représentations sur les buts de l'action. En d'autres mots, les représentations guidantes sont les représentations que l'apprenant se fait des buts de l'apprentissage. Sur le plan individuel, ces représentations sont fondamentales puisqu'elles permettent de donner un statut ontologique (avant même qu'une pertinence) à des buts d'apprentissage. Ainsi, par exemple un apprenant qui ne considère pas les stratégies de communication comme un objectif d'apprentissage possible pourra plus difficilement développer son autonomisation concernant cet élément. Le rôle du tuteur est ici d'élargir le champ du possible de ce qui peut faire l'objet d'une métacognition et d'une action stratégique. Par exemple, cela se traduit dans le quatrième niveau d'autonomie dans l'échelle « élaborer des stratégies d'apprentissage en tandem » présentée ci-dessous, où le tuteur pourra par exemple mettre en lumière des phénomènes conversationnels typiques du tandem pour faire raisonner les apprenants sur comment ils peuvent réfléchir et agir sur ceux-ci. Ou encore, il serait intéressant d'essayer d'orienter la métacognition des apprenants en tandem avec l'introduction d'outils de l'analyse conversationnelle afin d'observer si une éventuelle adoption de ces outils a des influences sur le développement de la compétence interactionnelle.

Après les représentations guidantes, le deuxième objet de métacognition est celui des niveaux de progression sur chaque échelle. Comme dans la relation d'étayage décrite par Bruner (1983), ici le rôle du tuteur est de montrer à l'apprenant que des niveaux d'apprentissage plus complexes sont possibles et de l'inviter à les explorer. Cela se traduit par la discussion de possibilités d'action sur des niveaux supérieurs dans les échelles.

Concrètement, l'entretien d'auto-évaluation accompagnée se déroule par des discussions sur les fonctions d'apprentissage auto-dirigé en tandem, à l'aide des échelles de niveau d'autonomisation. Les échelles ont été produites par un travail de groupe qui a abouti au prototype décrit dans Cappellini (*sous presse*). Les fonctions retenues sont : fixer des objectifs

d'apprentissage ; décider où et quand apprendre ; choisir les ressources d'apprentissage ; élaborer des stratégies d'apprentissage en tandem ; prendre conscience de ses émotions et les réguler ; s'auto-évaluer. Je reproduis à titre d'exemple l'échelle « Décider où et quand apprendre ».

Tableau 1 - Échelle pour la fonction « Décider où et quand apprendre »

1) Je suis capable de me mettre au travail régulièrement	2) Je sais choisir mes créneaux d'apprentissage en fonction des possibilités et des contraintes	3) Je peux me rendre compte si le lieu et l'horaire de mes sessions tandem ont un impact sur mon apprentissage	4) Je sais choisir des créneaux d'apprentissage en fonction de quand je sais que j'apprends mieux et des contraintes que j'ai
--	---	--	---

La progression à l'intérieur de chaque échelle est conçue comme un processus qui va inclure dans la réflexion métacognitive de plus en plus d'éléments à partir desquels on élabore son apprentissage. Le premier échelon dirige la réflexion sur l'assiduité. L'adverbe 'régulièrement' est intentionnellement vague pour ne pas suggérer une forme précise de régularité, comme choisir une plage horaire hebdomadaire. Le deuxième échelon introduit le concept de choix. L'échelon 3) oriente la discussion sur les facteurs pouvant avoir une influence sur l'apprentissage en termes de lieux et de moment, afin de suggérer une conscientisation de ces facteurs. Le quatrième échelon enfin va réinvestir en termes de choix la connaissance des facteurs spatio-temporel affectant l'apprentissage. On voit donc comment un plus haut degré d'autonomie est reflété dans le passage d'une action plus ou moins réfléchie et pour ainsi dire « par défaut », à une action prenant en compte des éléments qui peuvent devenir un levier d'apprentissage. Enfin, la réflexion ne vise pas seulement à atteindre un apprentissage auto-dirigé en tandem plus efficace (versant cognitif de l'autoformation), mais aussi à faire mieux connaître le sujet en tant qu'apprenant et dans son rapport à l'usage social de la langue (versant existentiel).

Pour conclure cette section, on peut souligner comment la prise en compte des dimensions sociales dans une didactique des langues et cultures à visée autonomisante s'est faite en trois mouvements. Le premier est celui de la prise en compte d'avancées dans des disciplines s'intéressant à des objets également pertinents pour la didactique des langues, dans cet exemple la psychologie cognitive. Le deuxième mouvement est une mise en tension entre ces avancées et le cadre du projet sociétal et politique qui doit être explicité. Dans l'exemple ci-dessus, ce projet est celui mentionné de la reconnaissance (Ricoeur, 1990) et de l'institution d'une société basée sur l'autonomie (Castoriadis, 1975), que je développe davantage dans la section suivante. Le troisième mouvement est l'élaboration de démarches et outils sur le plan de l'ingénierie pédagogique. Bien évidemment, l'exemple présenté n'est qu'un parcours parmi les possibles dans ces trois mouvements.

3. Autonomie d'apprentissage, autonomie générale et citoyenneté (numérique)

Dans un article paru il y a presque 20 ans, Germain et Netten (2003) théorisaient une relation entre autonomie d'apprentissage, autonomie langagière et autonomie générale. Si le lien entre autonomie langagière et autonomie d'apprentissage a été largement exploré, par exemple par le travail de Little, celui entre autonomie d'apprentissage et autonomie générale demeure trop souvent implicite, à quelques exceptions près (Caws et al., 2020). Dans cette section, je me

propose d'explorer ce lien, afin de prolonger les réflexions sur les dimensions sociales de l'autonomie.

Pour commencer, je voudrais expliciter que j'assimile l'autonomie générale à la citoyenneté. En effet, Germain et Netten définissent l'autonomie générale comme « la capacité de l'élève à prendre des initiatives dans la vie » (2003, par. 9). Les auteurs lient cette capacité à l'autonomie langagière, autrement dit la capacité à prendre des initiatives langagières en situation. Or, l'autonomie générale peut se traduire dans des sociétés démocratiques sur le plan de la citoyenneté, entendue comme la possibilité et la capacité à prendre des initiatives pour façonner son environnement social.

En philosophie, le lien entre autonomie et démocratie a été façonné par Castoriadis (1975). Pour ce philosophe, une société démocratique est nécessairement basée sur l'autonomie, car la participation des citoyens à l'établissement de règles communes amène une société à s'autodéterminer. De plus, l'apport de ce penseur est particulièrement intéressant dans la mesure où il lie la notion d'autonomie avec la praxis. Celle-ci est entendue comme une pratique appuyée sur une théorie fragmentaire du réel, où la pratique et la théorie sont liées dans un lien de détermination mutuelle et d'évolution récursive. D'autre part, l'autonomie est liée à l'imaginaire institué par la société. En ce sens, l'affranchissement d'un individu ou d'une société par rapport à une situation donnée passe nécessairement par le questionnement de l'imaginaire qui fait de certains faits sociaux des données intouchables, comme des allant de soi. Ainsi, à titre d'exemple on pourrait reprendre les réflexions de Fisher (2009) sur la difficulté à - voire l'impossibilité d' - imaginer des alternatives à un système socio-économique en place, le capitalisme pour cet auteur. De mon côté, je voudrais explorer la question de la citoyenneté et de l'autonomie posée de cette manière en relation au numérique.

D'abord, avec Habermas (1988) on peut noter que toute entreprise démocratique et citoyenne s'appuie sur un espace public permettant la circulation d'idées et la délibération, espace composé non seulement d'espaces formels de délibération (par exemple, le parlement), mais aussi d'espaces informels d'échanges (par exemple les marchés citadins). Avec Bernholz et al. (2021), on ne peut que constater que les espaces informels en ligne sont (du moins en Europe occidentale) principalement le monopole d'entreprises étatsuniennes (Google et Meta - ancien Facebook - en tête), ayant restructuré l'espace public informel. Certes, ces espaces publics informels numériques ont permis l'émergence de mouvements citoyens protestataires et d'émancipation importants (que l'on pense à l'ampleur prise par *Black Lives Matter* grâce aux réseaux sociaux). Néanmoins, la nature de ces entreprises privées n'est pas sans poser des nombreux problèmes au fonctionnement démocratique de nos sociétés.

Ainsi, avec Pasquale (2015) on peut noter que l'absence de transparence des mécanismes de sélection et proposition de contenus et informations auxquelles les usagers sont exposés laisse, pour le moins, des doutes sur la possible influence d'intérêts économiques des dites plateformes dans la proposition des contenus. Concrètement, cela se traduit par le fait qu'un moteur de recherche comme Google pourrait favoriser des vidéos sur la plateforme Youtube plutôt que sur Dailymotion, non pas parce que ces contenus répondraient mieux à la requête de l'utilisateur, mais parce que Youtube et le moteur de recherche Google appartiennent au même groupe. Ou encore, avec Ippolita (2017), on peut noter que le modèle économique à la base de certaines plateformes s'appuie sur la captation de l'attention, ce qui a mené à la conception d'interfaces visant à maximiser le temps passé sur celles-ci, avec des impacts sur la capacité d'attention (Murray et al. 2020). Ou enfin, avec Harcourt (2015) on peut souligner que la profilation des usagers pose des problèmes non seulement pour les dérives possibles en termes de surveillance illégale, mais aussi pour la construction de catégories sociales d'usagers qui vont ensuite avoir une influence sur le contenu proposé et le système informationnel. En ce sens, la récente enquête de Wu Ming 1 (2021) sur le rôle actif joué par des groupes comme Facebook et Twitter dans la montée du mouvement QAnon est éclairante sur comment les théories (ou plutôt fantaisies) de

complot sont alimentées par les réseaux sociaux avec un modèle économique basé sur l'économie de l'attention.

L'idée que je voudrais défendre ici est que le paradigme de l'autonomie, avec son tournant social, peut apporter un cadre de réflexion et d'ingénierie pédagogique intéressant pour élaborer des initiatives éducatives contrant les dynamiques problématiques mentionnées. Autrement dit, une réflexion sur les dimensions sociales de l'autonomie d'apprentissage peut être liée à des pistes pédagogiques pour développer une citoyenneté numérique. En particulier, ces dynamiques peuvent être reprises dans le cadre de dispositifs autonomisants s'appuyant sur le numérique, comme les CRL (Rivens Mompean, 2013) ou les formations hybrides (Nissen, 2019). Trois pistes peuvent être explorées.

Premièrement, il me semble essentiel, quand l'usage d'outils numérique est introduit dans la formation, à l'initiative de l'enseignant/formateur/conseiller ou des apprenants, de s'interroger sur les possibles intérêts économiques des sites/plateformes choisis.e.s, et sur comment ceux-ci se traduisent dans les interfaces et les usages qu'elles induisent. Des questionnements dans ce sens permettront d'élaborer des comportements autonomes et non aliénés, c'est-à-dire dictés par les usages induits par les plateformes et la pression sociale des comportements d'autres usagers (Arduino & Lupperini, 2013). Cela me semble d'autant plus important dans le cadre de la réflexion qui s'est imposée dernièrement en DLC autour des apprentissages informels en ligne (par exemple, chez Toffoli, 2020) ainsi que les théorisations de la citoyenneté numérique visant un engagement des apprenants avec des internautes (Caws et al., 2020). Ces cadres bénéficieraient d'une approche techno- et sociocritique aux outils prenant en compte les intérêts économiques des concepteurs d'outils, notamment ceux gratuits.

Deuxièmement, dans les dispositifs autonomisants comme celui décrit dans les premières parties de cet article, la réflexion métacognitive pourrait élargir l'ensemble de ses objets. À côté d'une réflexion sur les objets « classiques » (les motivations, les biographies langagières, les objectifs, les stratégies et profils d'apprentissage, les ressources), les apprenants pourraient être accompagnés à réfléchir sur comment l'usage de certains outils/ressources/sites web influence leurs comportements. Cela permettrait d'explicitier cette influence et à chaque apprenant de juger si des changements sont souhaitables ou non dans ses usages¹.

Troisièmement, l'éducation à la citoyenneté numérique pourrait contribuer à informer sur les alternatives possibles pour certains services en ligne, avec les bénéfices et les contre-indications possibles. Je pense notamment aux sites de réseautage social open source, tel Diaspora*, qui présentent l'avantage d'avoir un fonctionnement transparent, mais le désavantage de devenir ainsi plus facilement manipulables. Dans le même sens, il peut devenir intéressant d'intégrer les apprenants dans les processus de conception et éventuellement de développement de nouvelles alternatives. À ce propos, l'expérience d'associations comme Framasoft en France est capitale.

De manière générale, la littérature est riche d'analyses sur les potentialités et les problèmes engendrés par les nouvelles technologies numériques, concernant autant la citoyenneté et le fonctionnement des démocraties (Bernholz et al., 2021), que l'usage de ces technologies en éducation (Williamson, 2015). Ces analyses montrent souvent un lien avec les dimensions sociales de la citoyenneté, permettant d'une part d'apprécier les aspects potentiellement négatifs de ces dimensions, trop souvent estimées positives, d'autre part de mieux expliciter et assumer ce qu'il y a de politique dans toute entreprise éducative, pour informer des démarches autonomisantes et émancipatrices.

Conclusion

¹ J'ai développé cette piste concernant l'économie de l'attention et la citoyenneté numérique dans Cappellini (2022).

Cet article a développé des lignes de réflexion concernant les dimensions sociales des formations à visée autonomisante. D'abord, le contexte pédagogique principal des études synthétisées a été explicité, en plaçant les considérations des sections 1 et 2 dans le cadre d'un dispositif d'autoformation en langues accompagnée. La section 1 a exploré comment les dimensions sociales de l'apprentissage en autoformation peuvent être soutenues grâce à une ingénierie pédagogique investissant les outils du Web 2.0 et en particulier le blog. Dans la section 2, c'est la relation sociale entre l'apprenant et le tuteur ou conseiller qui a été explorée, en montrant comment des découvertes récentes en sciences cognitives peuvent amener à reconfigurer la relation de conseil pour l'auto-évaluation dans le sens de la reconnaissance (Ricoeur, 1990) et de l'étayage (Bruner, 1983).

Enfin, la section 3 a explicité une esquisse d'articulation entre les dimensions sociales dans des dispositifs autonomisants et la question de l'autonomie générale et de la citoyenneté telle qu'elle est reconfigurée par le numérique, en termes de citoyenneté numérique. En se basant sur la littérature techno-critique émergée avec force depuis au moins 2015, un certain nombre de questions problématiques ont été indiquées. Cela a amené à considérer des questions et trois pistes possibles pour intégrer la problématique de la citoyenneté numérique dans les dispositifs d'apprentissages de langue autonomisant. Comme indiqué, il s'agit d'un terrain encore relativement nouveau, bien que de plus en plus investi par des équipes internationales comme le montrent les projets européens DiCE.Lang, Lingu@Num et PENSA. Pour paraphraser Castoriadis (1975 : 103), le paradigme de l'autonomie a devant lui un nouveau champ à investir, avec un avenir « qui n'est pas seulement à penser, mais à *faire* ».

Références bibliographiques

- Albero, B. (2002). L'autoformation en contexte institutionnel : entre la contingence et l'utopie. Dans G. Le Meur (Dir.), *Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage* (pp. 459-483). L'Harmattan.
- Albero, B. (2010). De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques. Dans B. Albero & N. Poteaux (Dir.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Étude de cas* (pp. 67-94). Maison des Sciences de l'Homme.
- Arduino, G. & Lipperini, L. (2013). *Morti di fama. Iperconnessi e sradicati tra le maglie del web*. Garzanti.
- Bakhtine, M. (1977). *Marxisme et théorie du langage*. Minuit.
- Barbot, M.-J. (2006). Rôle de l'enseignant-formateur : l'accompagnement en question. *Mélanges CRAPEL*, 28, 29-46. <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-28-3-1.pdf>
- Bateson, G. (1977) [1972]. *Vers une écologie de l'esprit 1*. Seuil.
- Bateson, G. (1980) [1972]. *Vers une écologie de l'esprit 2*. Seuil.
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching: Autonomy in language learning*. Routledge.
- Benson, P. (2021). *Language learning environments: Spatial perspectives on SLA*. Multilingual Matters.
- Bernholz, L., Landemore, H. et Reich, R. (Dir.) (2021). *Digital Technology and Democratic Theory*. University of Chicago Press.
- Boutinet, J.-P. (2018). Le retour sur l'expérience comme autoformation : un contre-point à l'accélération ? *Éducation Permanente*, 215, 91-102.
- Breen, M. P. & Mann, S. J. (1997). Shooting arrows at the sun; perspectives on a pedagogy for autonomy. In P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (p. 132-149). Longman.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. PUF.
- 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. Étude d'une transposition des carnets d'apprentissage sur un blog collectif dans un dispositif d'autoformation accompagnée en italien pour LANSAD. *Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité - Les Cahiers de l'APLIUT*, 34(1), 127-146.
- Cappellini, M. (2019). Vers un modèle d'évaluation pour l'autonomie en langues. Enjeux, paradoxes et pistes. *Mélanges CRAPEL*, 40(2). https://intranet.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/Melanges_40_2_1_cappellini.pdf
- Cappellini, M. (2022). Conception d'un outil d'auto-évaluation accompagnée de l'autonomie d'apprentissage dans un dispositif tandem. La piste de la reconnaissance. Dans P. Acker, P. Candas et D. Toffoli (Eds.). (2022, sous presse). *Évaluation(s) et autonomisation dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères à l'université*.
- Cappellini, M. (2022, sous presse). Autonomie et citoyenneté numérique : pour une convergence en didactique. *Éducation et Francophonie*, 49(2).
- Cappellini, M., Chateau, A., Ciekanski, M. et Leconte, A. (2021). *Interactions et apprentissages dans les centres de langues*. Numéro spécial des *Mélanges CRAPEL*, 42(1).
- Cappellini, M., Eisenbeis, M. et Rivens Mompean, A. (2016). Interactions plurielles d'étudiants en autoformation guidée et autonomisation. *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 14(4). <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/27475/20222>
- Cappellini, M., Elstermann, A. K. et Rivens Mompean, A. (2020). Reciprocity 2.0: How reciprocity is mediated through different formats of teletandem learners' logs. In C. Tardieu et C. Horgues (Eds.), *Redefining tandem language and culture learning in higher education* (pp. 15-30). Routledge.
- Cappellini, M., Lewis, T. et Rivens Mompean, A. (Eds.) (2017). *Learner Autonomy and Web 2.0*. Equinox.
- Cappellini, M. & Macré, N. (2020). Intercultural learning in pre-mobility teletandem. *Recherches et Pratiques en Langues de Spécialité - Les Cahiers de l'APLIUT*, 39(1). <https://journals.openedition.org/apliut/7449>
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Seuil.
- Caws, C., Hamel, M.-J., Jeanneau, C. et Ollivier, C. (2020). *Formation en langues et littérature numérique en contextes ouverts. Une approche socio-interactionnelle*. Éditions des archives contemporaines.
- Chateau, A., Bailly, S. et Willié, V. (2017). Contribution/soutien des espaces à l'autodirection : un exemple d'hybridation du virtuel et du physique à l'université de Lorraine. *Alsic*, 20(3). Doi.org/10.4000/alsic.3143. <https://journals.openedition.org/rdlc/9673>
- Ciekanski, M. (2006). *L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère : contribution à l'analyse des pratiques professionnelles : étude des dimensions langagières et formatives des pratiques dites "de conseil" dans des systèmes d'apprentissage autodirigé en langue étrangère*. Thèse soutenue en 2005 à l'Université de Nancy 2, inédite.
- Fisher, M. (2009). *Capitalist realism: is there no alternative?* John Hunt Publishing.
- Garcia Moraes, D. N., O'Connor, K. et 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 (Eds.), *Learner Autonomy and Web 2.0* (p. 69-92). Equinox.
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st Century. A Framework for Research and Practice*. Routledge.
- Germain, C. & Netten, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS. *Alsic*, 7, 55-69. En ligne : <https://journals.openedition.org/alsic/2280>
- Gremmo, M.-J. (1995). Conseiller n'est pas enseigner. *Mélanges Crapel*, 22, 33-61. <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-22-12-2.pdf>

- Habermas, J. (1988). *L'espace public*. PUF.
- Harcourt, B. (2015). *Exposed. Desire and disobedience in the digital age*. Harvard University Press.
- Helmling, B. (Dir.) (2002). *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Didier/Hatier.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Hatier.
- Ippolita (2017). *Tecnologie del dominio*. Maltemi.
- Kant, I. (1993) [1785]. *Fondements de la métaphysique des mœurs*. Livre de Poche.
- Kroenenberg, F. (Ed.) (2017). *From language lab to language centre and beyond: The past, present and future of language learning center design*. IALLT.
- Kruger, J. & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of personality and social psychology*, 77(6), 1121-1134.
- Lamy M.-N. & Zourou, K. (Eds.) (2013). *Social networking for language education*. Palgrave Macmillan.
- Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14-29.
- Little, D., Dam, L. et Legenhausen, L. (2017). *Language learner autonomy. Theory, practice and research*. Multilingual Matters.
- Little, D. & Thorne, S. L. (2017). From Learner Autonomy to Rewilding: A Discussion. In M. Cappellini, T. Lewis et A. Rivens Mompean (Eds.), *Learner Autonomy and Web 2.0* (pp. 12-35). Equinox.
- Mercier, H. & Sperber, D. (2017). *The enigma of reason. A new theory of human understanding*. Penguin.
- Murray, G. (Ed.) (2014). *Social dimensions of autonomy in language learning*. Palgrave Macmillan.
- Murray, G. & Lamb, T. (2017). 16 Space, place, autonomy and the road not yet taken. *Space, place and autonomy in language learning* (pp. 249-261). Routledge.
- Murray, L., Giralt, M. et Benini, S. (2020). Extending digital literacy: Proposing an agentive literacy to tackle the problems of distractive technologies in language learning. *ReCALL*, 32(3), 250-271.
- Nissen, E. (2019). *Formation hybride en langues. Articuler présentiel et distanciel*. Didier.
- O'Leary, C. (2014). Developing autonomous language learner in HE: A social constructivist perspective. In G. Murray (Ed.), *Social dimensions of autonomy in language learning* (pp. 15-36). Palgrave Macmillan.
- Pasquale, F. (2015). *The black box society*. Harvard University Press.
- Perfect, T. J. & Schwartz, B. L. (Eds.) (2002). *Applied metacognition*. Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Rivens Mompean, A. (2013). *Le Centre de Ressources en Langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Septentrion.
- Rivens Mompean, A. & Eisenbeis, M. (2009). Autoformation en langue : quel guidage pour l'autonomisation ? Recherches en didactique des langues et des cultures-*Les Cahiers de l'Acedle*, 6, 221-244. <https://journals.openedition.org/rdlc/2204>
- Thorne, S. L. (2003). Artifacts and cultures-of-use in Intercultural communication. *Language Learning and Technology*, 7(2), 38-67.
- Toffoli, D. (2020). *Informal learning and institution-wide language provision. University language learners in the 21st Century*. Palgrave Macmillan.
- Williamson, B. (2015). Governing software: networks, databases and algorithmic power in the digital governance of public education. *Learning, Media and Technology*, 40(1), 83-105.

- Wu Ming 1 (2021). *La Q di Qomplotto. QAnon e dintorni. Come le fantasie di complotto difendono il sistema*. Alegre.
- Yang, Y.-F. (2011). Learner interpretations of shared space in multilateral English blogging. *Language Learning and Technology*, 15(1), 122-146.