RECHERCHES EN DIDACTIQUE DES LANGUES ET DES CULTURES

Recherches en didactique des langues et des cultures
Les cahiers de l'Acedle

19-1 | 2022
Notions en Questions - L'autonomisation

Accompagnement de l'autonomisation dans des dispositifs d'apprentissage des langues médiatisés : des leviers récurrents

Elke NISSEN

OpenEdition Journals

Édition électronique
URL : https://journals.openedition.org/rdlc/10663
DOI : 10.4000/rdlc.10663
ISSN : 1958-5772

Éditeur
ACEDLE

Référence électronique
Elke NISSEN, « Accompagnement de l'autonomisation dans des dispositifs d'apprentissage des langues médiatisés : des leviers récurrents », *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/10663 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rdlc.10663

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

Accompagnement de l'autonomisation dans des dispositifs d'apprentissage des langues médiatisés : des leviers récurrents

Elke NISSEN
Université Grenoble Alpes, LIDILEM

Elke Nissen est professeure des universités à l'Université Grenoble Alpes, et membre du laboratoire Lidilem. Ses intérêts de recherche portent sur la didactique des langues, l'ingénierie pédagogique numérique, et des questions liées à l'accompagnement, au développement de compétences, aux interactions et à la scénarisation dans le cadre de dispositifs de formation numériques, tels que la formation hybride, la formation à distance et la télécollaboration.

Résumé
Dans le contexte mondial récent où de nombreuses formations ont dû passer précipitamment en ligne, la question de l'autonomisation des apprenants dans des dispositifs de formation fortement médiatisés se pose à nouveau de manière accrue. Cet article fait le parallèle entre des dispositifs nés dans ce contexte et d'autres types de formation fortement médiatisées, entièrement ou partiellement à distance. Il met en lumière l'accompagnement de l'autonomisation qui y est mis en place et, en s'appuyant sur la littérature du domaine, identifie des leviers pour permettre aux apprenants d'être ou de devenir autonomes, et de devenir acteurs de leur formation en langues. De manière concordante, des leviers majeurs identifiés dans les différents types de formation médiatisée se situent aux niveaux socio-affectif, ingénierique et technique.
Abstract
In the recent context where many courses worldwide have had to go online as a matter of urgency, the question of learners' autonomisation within e-learning settings has taken on new importance. This paper draws a parallel with other types of language learning settings that take place partly or entirely at a distance. It focuses on how they support learner autonomisation and, drawing on the literature in the field, identifies the levers for helping learners to take responsibility and show agency in their learning process within these settings. The major levers identified in the different types of settings can be addressed at the socio-affective, design and technical levels.

Mots-clés
Autonomisation, agentivité, formation en ligne, contexte pandémique, accompagnement, formation hybride, télécollaboration
Keywords
Autonomisation, agency, e-learning, Covid-19, scaffolding, blended learning, virtual exchange

Introduction : contexte et questionnement

La journée NeQ sur l'autonomisation était initialement prévue pour janvier 2021 puis a dû être décalée en juin 2021 en raison de difficultés et d'interdictions de déplacement et de rassemblement liées aux mesures prises pour contrer le Covid 19. Elle a malgré tout eu lieu quasiment exclusivement à distance. Ce fait illustre ce moment incertain, ayant eu une répercussion large sur l'enseignement des langues et de toutes les autres disciplines également, dans lequel s'inscrit en partie ce texte. Il se situe ainsi dans un contexte où en France, de même qu'en de nombreux autres pays, l'enseignement était contraint de passer en ligne de manière relativement abrupte pour pouvoir avoir lieu. Ce contexte met en exergue de manière accrue l'importance de l'autonomie des apprenants, dans des formations proposées en ligne pour lesquelles le temps (et parfois le savoir-faire) pour une scénarisation réfléchie et adaptée ont pu

manquer et dans lesquelles les apprenants étaient souvent contraints de changer radicalement de modalités d'enseignement-apprentissage.
Il parait opportun devant cette situation de se tourner vers d'autres types de dispositifs de formation en langues fortement médiatisés et de s'interroger sur les éléments récurrents et concordants qu'on y repère, sur la base de l'analyse de leur fonctionnement, de leurs résultats en termes de développement de compétences et de leur prise en main par les apprenants. La question que pose cet article est de savoir quel soutien est fourni à l'autonomisation des apprenants et quels leviers pour le développement ou bien l'exercice de cette autonomie apparaissent comme saillants.
Les deux autres types de dispositifs retenus, à côté de la formation en ligne en contexte pandémique, sont la formation hybride et la télécollaboration. Le choix de ces dispositifs a été effectué en raison de leur nombre croissant à l'heure actuelle, d'une part, mais aussi en raison de notre intérêt de recherche pour ces dispositifs, d'autre part.
Cet article aborde le lien entre dispositif(s) et autonomisation de manière complémentaire à celui d'Annick Rivens Mompean publié dans ce même numéro. Il repose en effet sur une acception de l'autonomie et de l'autonomisation largement partagée avec celui-ci (notions qui seront abordées, de même que celle d'accompagnement, dans la partie 2 ci-dessous). En revanche, il positionne les aspects métacognitifs comme une facette parmi d'autres dans l'accompagnement de l'autonomisation, et se centre sur d'autres types de dispositifs que les CRL. La partie 3 du présent article interrogera ainsi l'accompagnement de l'autonomisation fourni dans trois types de formation fortement médiatisés, et ses leviers pour rendre les apprenants acteurs.

1. Autonomie, autonomisation et accompagnement

L'autonomie dans un contexte pédagogique sera considérée ici comme une compétence à facettes multiples qui peut s'acquérir et qu'un dispositif de formation se doit de soutenir et d'accompagner, d'autant plus s'il recourt largement au numérique et qu'il est attendu de l'apprenant qu'il prenne au moins partiellement en main sa formation et par là son apprentissage. Cette partie procèdera par la mise en lumière successive de ces différentes caractéristiques de l'autonomie et de l'autonomisation.

1.1. Autonomie à trois stades de la formation

L'autonomie peut être considérée à trois différents stades de la formation. Premièrement, elle représenter la visée de la formation : c'est ce que la formation, et idéalement l'apprenant, cherchent à développer pour qu'il puisse agir de manière autonome – en langue cible – à l'issue de la formation.
Deuxièmement, déjà pendant le temps de la formation, l'apprenant doit être acteur pour mettre à profit le dispositif pédagogique qui lui est proposé, autrement dit prendre en main son apprentissage. Il s'agit alors de soutenir l'apprenant dans son processus d'autonomisation, c'est-à-dire dans son processus de développement de l'autonomie déjà pendant la formation (Linard, 2003). C'est à ce stade de la formation et de l'autonomisation que s'intéresse le présent article. Si on peut distinguer de multiples facettes de la compétence d'autonomie (*cf.* Albero, 2003 et section 2.2 plus bas), toutes ces facettes ne peuvent pas ou seulement très difficilement être soutenues dans le cadre d'une seule formation ; pour des raisons de temps ce sont en général seulement celles qui ont un lien étroit avec les objectifs pédagogiques de la formation qui le sont (Nissen, 2007 ; 2019). L'accompagnement de l'autonomisation de l'apprenant pour ces facettes est alors pris en charge par l'ensemble du dispositif de formation, au sein duquel on peut identifier trois éléments complémentaires : le(s) enseignant(s)-tuteur(s), les pairs, et également le dispositif techno-pédagogique. Ce dernier contribue sous forme d'aides, d'activités pédagogiques, d'indications, de feed-backs automatiques, etc. fournis, par exemple, sur la plateforme d'apprentissage en ligne de manière anonyme, c'est-à-dire sans qu'apparaisse le nom d'un concepteur ou enseignant spécifique (Gounon et al., 2004). Cette vision d'un soutien apporté par une pluralité d'éléments dans un contexte pédagogique correspond également à celle de la « présence enseignante » dans des contextes d'enseignement-apprentissage en ligne, qui ne repose pas sur l'enseignant-tuteur seul mais sur l'ensemble du dispositif de formation, y compris les activités pédagogiques proposées et l'ensemble de la scénarisation pédagogique (Garrison, 2017).

Troisièmement, même s'il est indispensable d'aider et de soutenir certaines facettes de l'autonomie de l'apprenant au sein du dispositif de formation, un seuil minimal d'autonomie reste toujours un prérequis, souvent non explicite. Ce seuil varie d'un dispositif de formation à l'autre et peut correspondre par exemple au fait de savoir aménager des créneaux dans son emploi du temps personnel pour réaliser des activités pédagogiques fixées, faire une recherche sur internet (*cf.* Nissen, 2012) ou installer un logiciel de visioconférence sur son ordinateur.

1.2. Les différentes facettes de l'autonomie et de son accompagnement

Parmi les différentes facettes de l'autonomie dont il est question ci-dessus, certaines couvrent un panel d'aspects liés aux objectifs disciplinaires eux-mêmes : langagiers et cognitifs avant tout pour une formation en langue, mais aussi par exemple méthodologique, c'est-à-dire savoir accomplir une tâche donnée (en langue) de manière adéquate. D'autres dépassent ces objectifs disciplinaires et correspondent plus largement à des aspects permettant à l'apprenant d'être acteur de sa formation et de la prendre en main. Il peut s'agir là de la compétence organisationnelle (savoir gérer et planifier le travail et l'apprentissage), métacognitive (savoir être ou devenir conscient de sa manière d'apprendre, savoir l'améliorer), sociale (savoir solliciter de l'aide, interagir et travailler avec d'autres), psycho-affective ou motivationnelle/émotionnelle (savoir prendre une initiative, gérer ses émotions, faire face à des situations non connues), informationnelle (savoir chercher, identifier et utiliser des informations) et technique (savoir utiliser ou prendre en main les outils techniques). Le fait de distinguer différentes facettes au sein de l'autonomie (Albero, 2003), dans le cadre de dispositifs de formation médiatisés, permet en effet d'appréhender et d'opérationnaliser plus aisément le concept d'autonomie que s'il était utilisé en tant qu'entité indistincte.

A y regarder de plus près, on s'aperçoit que ces catégories correspondent à peu de choses près, en miroir, aux fonctions tutorales qui ont pu être identifiées dans des formations à distance ou dans d'autres dispositifs de formation fortement médiatisés – il suffit en effet d'y ajouter la fonction évaluative. Si on part du principe, comme nous le faisons, que l'autonomisation de l'apprenant doit être soutenue dans le cadre d'un dispositif de formation, cela n'est guère surprenant. Car c'est pour les aspects que l'apprenant doit développer ou pour lesquels il doit exercer son autonomie qu'un accompagnement sera utilement fourni – par un enseignant-tuteur, des pairs ou par le dispositif techno-pédagogique (*cf.* Nissen, 2019, chap. 5). L'accompagnement ne porte bien sûr pas sur toutes les facettes à la fois, mais, nous le rappelons, sur celles qui correspondent le plus aux objectifs pédagogiques et aux principes de fonctionnement retenus pour le dispositif de formation.

1.3. Autonomie dans un dispositif de formation largement médiatisé par le numérique

Dans une formation qui ne se déroule pas entièrement en présentiel, telle qu'une formation à distance ou hybride, l'apprenant peut moins se laisser « porter par le flux » du scénario dont la gestion du déroulement reposerait avant tout sur l'enseignant, et sur la dynamique de groupe (Collectif de Chasseneuil, 2000). Même si les dispositifs entièrement ou partiellement en ligne sont souvent dans une large mesure hétérodéterminés (et non autodéterminés), l'apprenant devra prendre en main ses actions bien plus qu'il ne devrait le faire dans une telle formation qui serait entièrement présentielle. Ce sera le cas pour les trois types de dispositifs faisant l'objet de la troisième partie de cet article, dont aucun n'est pleinement conçu dans une logique d'autoformation. Il incombe ainsi à l'apprenant, surtout dans une modalité asynchrone, de décider du moment où il se connecte, de son rythme, de ce qu'il fait – ou pour le moins dans quel ordre il le fait – et pendant combien de temps, tout seul ou avec quelqu'un d'autre et dans ce cas avec qui, s'il recourt à des ressources extérieures et si oui lesquelles, s'il sollicite de l'aide et dans ce cas auprès de qui, etc. Dans un mode synchrone également, des prises de décision multiples sont requises, quant au fait de se connecter au moment opportun, d'allumer sa caméra, de rester concentré sur l'action en cours et ne pas se laisser distraire par d'autres événements environnants ou sa messagerie par exemple, de demander de l'aide en cas de besoin, de faire face à d'éventuels problèmes techniques, etc.

1.4. Autonomie : se responsabiliser et agir

La responsabilisation de l'apprenant face à son apprentissage (Dam, 2003) va ainsi de pair avec son implication active dans le processus de l'apprentissage (Kohonen, 1992, cité par Peeters & Ludwig,

2017), car il s'agit pour lui d'accepter cette responsabilité et de l'exercer, c'est-à-dire de fournir les efforts nécessaires pour s'organiser, travailler et apprendre (Brewer, 2016). Au-delà, pour autant que le dispositif offre l'opportunité pour cela (ou que l'apprenant se crée lui-même cette opportunité), l'apprenant peut exercer dans une certaine mesure une autodirection à travers laquelle il prend, de manière réflexive, de la distance par rapport à ses actions, les interroge et prend des décisions les concernant pour les ajuster et optimiser (Little, 1991 ; 2007). Bandura (2006) met en avant le rôle d'acteur (agent) des personnes dans l'action qu'elles exercent sur leur environnement social, qu'elles contribuent ainsi à façonner, au lieu d'être simplement influencées par cet environnement. Ce principe d'agentivité repose à la fois sur un principe d'intentionnalité d'agir et sur un contrôle conscient sur la conduite de l'action (Androwkha & Jézégou, 2020).

Mais, avant tout, l'apprenant doit accepter la responsabilité d'établir un sens, pour lui, des actions faites en vue d'apprendre (Garrison, 2017, p. 15). Ce n'est ainsi pas systématiquement l'action de l'apprenant *par* lui-même mais surtout *pour* lui-même qui est mise en avant (Little, 2007 ; Lewis, 2014). Pour qu'un apprenant soit acteur de son apprentissage, celui-ci doit donc faire sens pour lui. Si dans des contextes institutionnels l'évaluation contribue fortement à déterminer les activités que font ou non les apprenants car ils cherchent une validation de leurs études et donc à préparer cette évaluation (Biggs & Tang, 2011), il reste que pour un apprentissage profond, une condition est que l'objet de l'apprentissage ait une valeur pour l'apprenant (Little & Thorne, 2017). Ainsi, des activités pédagogiques qui font sens pour l'apprenant, dans l'immédiat ou bien par leur inscription dans la réalisation ou l'atteinte d'un objectif plus large ou ultérieur, facilitent l'engagement de l'apprenant.

2. Accompagnement de l'autonomisation au sein de trois types de dispositifs de formation médiatisés d'enseignement-apprentissage des langues

La question qui sous-tend cet article est, nous le rappelons, celle de savoir quel accompagnement de l'autonomisation des apprenants est mis en place dans différents types de dispositifs de formation d'enseignement-apprentissage des langues fortement médiatisés, et quels sont les leviers pour rendre les apprenants acteurs, dont l'importance est constatée de manière récurrente dans les résultats d'analyse de ces dispositifs. Les trois types de dispositifs retenus ici sont, sans prétention à l'exhaustivité, les formations hybrides en langues, les télécollaborations, et les formations en ligne mises en place en contexte pandémique.

2.1. Accompagnement de l'autonomisation et leviers dans des formations hybrides

2.1.1. Accompagnement

Dans les formations hybrides en langues, certaines facettes de l'autonomie et de l'autonomisation sont soutenues plus systématiquement que d'autres (Nissen, 2007 ; Jouannaud & Payre-Ficout, 2013 ; Chaplier & Crosnier, 2014). L'accompagnement pour les aspects langagier, technique, méthodologique et social semble être présent dans l'ensemble de ces formations. Il se fait à des degrés divers et sous des formes variables, par les enseignants-tuteurs, les pairs, ou encore à travers des aspects inhérents au dispositif techno-pédagogique tels que la scénarisation sous-jacente, des fiches, tutoriels, consignes, activités, etc. En revanche, les aspects psycho-affectif, informationnel, cognitif et métacognitif ne sont pas présents dans toutes ces formations, leur présence étant conditionnée par la représentation qu'ont les concepteurs – souvent les enseignants eux-mêmes – d'une situation de formation en autonomie.

L'observation est récurrente que les formations hybrides permettent d'allier les avantages potentiels du distanciel et du présentiel mais ne sont pas acceptées et investies par la totalité des apprenants (Stracke, 2007 ; Nissen, 2012 ; Freund, 2016 ; Labetoulle, 2019 ; Manoïlov, 2019 ; Bardol, 2020). Une raison majeure pour cela est que la nécessaire prise en main de la formation, au moins partielle, par les apprenants est vécue par les uns comme une source de satisfaction, alors qu'elle est perçue par les autres comme une trop grande contrainte.

2.1.2. Leviers

Parmi les leviers qui ont été identifiés en vue d'accroître notamment l'engagement et l'agentivité des apprenants, surtout pour le mode distanciel, nous retenons ici plusieurs catégories majeures, qui sont

liées entre elles. Il s'agit, tout d'abord, des *aspects socio-affectifs* qui regroupent les facettes sociale et psycho-affective mentionnées en 2.2. Dans ce cadre, le parti pris est dans certains dispositifs de miser sur un sentiment de présence sociale à travers une large place laissée aux interactions entre pairs (Garrison & Vaughan, 2008), et l'établissement d'un climat de confiance où les apprenants ne se sentent pas jugés lors des échanges (Wegmann & Thompson, 2014). Dans le même ordre d'idées, d'autres moyens encore pour augmenter l'aisance des apprenants dans le cadre du dispositif de formation hybride et diminuer leur anxiété sont mis en place. Par exemple, le fait de limiter le nombre des activités pédagogiques distancielles (Manoïlov, 2019) ou leur degré de difficulté (Bardol, 2020) peut viser à aider les apprenants à augmenter leur confiance en leurs capacités à les réaliser, autrement dit d'augmenter leur sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 2006). D'autres encore visent une meilleure acceptation et prise en main du numérique comme outil d'apprentissage d'une langue pour favoriser l'engagement des apprenants (Stracke, 2007 ; Manoïlov, 2019).

Les *aspects ingénieriques*, autrement dit la scénarisation pédagogique, jouent également un rôle crucial dans les adaptations qui sont proposées. Tout est ainsi fait pour que l'apprenant saisisse la cohérence de l'ensemble de la formation et notamment de l'articulation entre présentiel et distanciel pour qu'il puisse voir un sens dans les activités pédagogiques proposées et s'emparer de la formation (Nissen, 2019), ce qui peut éventuellement nécessiter de renforcer encore cette articulation (Nissen, 2020) ou de proposer des activités pédagogiques ayant un lien étroit avec des besoins langagiers futurs ou actuels des apprenants (Freund, 2016). La clarté de la structuration de la formation et de son affichage à destination des apprenants, ainsi que des consignes, sont encore autant de moyens pour permettre aux apprenants de voir quelles sont les attentes vis-à-vis d'eux, mais également les prises de décision possibles, pour être à même de faire des choix éclairés dans leur parcours d'apprentissage (Nicolson et al., 2011).

C'est surtout pour les apprenants n'ayant encore jamais fait l'expérience d'une formation hybride que ce type de formation riche mais également complexe peut s'avérer déroutant au départ. Pour cette raison, il peut être nécessaire de proposer un accompagnement organisationnel renforcé, car il a été observé qu'un manque d'organisation des démarches d'apprentissage va facilement de pair avec un manque d'engagement (Bardol, 2020). Par exemple, mettre à disposition de l'apprenant un outil lui permettant de s'organiser, tel qu'un calendrier, ou conduire une réflexion sur comment (mieux) s'organiser seul ou encore en groupe peuvent l'aider à travailler régulièrement. Un travail régulier et dans les temps est en effet un des facteurs pour se sentir à l'aise dans une telle formation et ne pas vivre la nécessaire autonomie partielle comme une contrainte (Nissen, 2012).

2.2. Accompagnement de l'autonomisation et leviers dans des télécollaborations

Le deuxième type de dispositif de formation retenu ici est la télécollaboration. Une télécollaboration correspond à une situation pédagogique pleinement basée sur des interactions en ligne entre des pairs distants, relevant d'au moins deux institutions éducatives différentes. Elle vise le développement de compétences langagières, interculturelles, disciplinaires, numériques ou encore transversales (telles que le travail en équipe ou l'adaptabilité).

2.2.1. Accompagnement

Ce sont, la plupart du temps, les enseignants des groupes-classes des apprenants qui conçoivent conjointement une télécollaboration et qui accompagnent respectivement leurs apprenants. S'ils interviennent rarement au sein même des interactions entre leurs étudiants, afin de laisser la place à un apprentissage par les pairs et une co-construction des compétences par les apprenants eux-mêmes, ils jouent néanmoins un rôle important dans la télécollaboration. En amont, ils scénarisent ces échanges, ce qui comprend la sélection de tâches adaptées permettant de développer les compétences visées dans les différents contextes pédagogiques et leur enchaînement. Ils prennent en charge l'organisation de la télécollaboration et la décision d'un calendrier commun, le choix des outils adaptés et la mise en place du dispositif techno-pédagogique, l'explication du déroulement auprès des apprenants, la prise en main initiale des outils et des échanges par les apprenants. Pendant le déroulement de la télécollaboration, ils favorisent ensuite la réflexivité de leurs apprenants par rapport aux échanges en proposant des activités allant dans ce sens, viennent en appui et aident à surmonter les éventuelles difficultés, etc.,

tout en proposant éventuellement des activités complémentaires, localement, à leurs apprenants. Cet accompagnement est ainsi avant tout d'ordre organisationnel, socio-affectif (car il s'agit de favoriser les interactions entre les apprenants et de soutenir une attitude ouverte par rapport aux pairs), langagier et/ou interculturel en fonction des objectifs pédagogiques visés, et technique.
A nouveau, il s'agit d'un type de dispositif de formation souvent très efficace pour le développement de compétences (Evolve team, 2020 ; The Evaluate group, 2019), mais en même temps complexe. Cette complexité est liée, entre autres, à la nécessité pour l'enseignant et les apprenants de se coordonner et de collaborer avec des partenaires à l'international, ainsi qu'à celle de tenir compte de contraintes institutionnelles, pédagogiques et personnelles différentes. La télécollaboration est souvent combinée avec des séances présentielles locales, rendant ainsi applicables les constats faits en 3.1. pour la formation hybride également.
Comme les échanges et l'accomplissement de tâches se font en général en petits groupes, l'agentivité est requise à deux niveaux : au niveau individuel mais aussi au niveau collectif. L'acte d'apprendre n'est pas un acte solitaire mais s'inscrit, dans une vision socioconstructiviste, dans une interaction sociale avec autrui, où l'apprenant prend une part active (Trebbi, 1990 ; Peeters & Ludwig, 2017). Lorsqu'il est question d'agir en tant que groupe, c'est alors au groupe de faire preuve d'agentivité (Androwkha & Jézégou, 2020), et non seulement à ses membres individuellement.

2.2.2. Leviers

Pour identifier les leviers majeurs pour un engagement et une prise en main de la télécollaboration par les apprenants, nous nous appuyons ici sur l'analyse de 16 télécollaborations, ayant majoritairement des objectifs langagiers ou interculturels, conduite dans le cadre d'un projet européen Erasmus+ AC3, Evolve (Evolve team, 2020). Cette analyse avait pour objectif de corroborer à plus large échelle des résultats issus d'études de cas antérieures. Un premier résultat intéressant est que la participation et l'engagement auto-déclarés des apprenants dans la télécollaboration et dans le travail en groupe est corrélé avec leur appréciation générale de la télécollaboration. On peut expliquer ce fait par une relation réciproque entre les deux éléments : le fait d'apprécier la télécollaboration implique une attitude positive vis-à-vis de ce type d'échange, qui contribue à baisser le « filtre affectif » devant un tel type de dispositif médiatisé (Moore, 1993) et à favoriser la participation. Et inversement, la participation et l'engagement du groupe peuvent faire croître la présence sociale qui à son tour influence positivement la présence cognitive et les chances de mener à bien les tâches et d'apprendre (Garrison, 2017 et ci-dessous) ; la présence sociale ainsi que le sentiment de réussir collectivement influençant, en parallèle, à leur tour l'appréciation générale du dispositif.
Plusieurs leviers pour l'engagement des apprenants peuvent être identifiés ; ils se situent majoritairement aux niveaux socio-affectif, technique et ingénierique. Au *niveau socio-affectif*, la construction d'une présence sociale apparaît à nouveau comme un élément incontournable dans cet apprentissage collectif. En ce sens, la création d'une relation interpersonnelle entre les membres du groupe apparaît comme un préalable à un travail commun. Une condition pour que cette relation interpersonnelle s'établisse est l'instauration d'une ambiance bienveillante, où les apprenants n'ont pas peur de prendre la parole. La relation ne peut toutefois pas être le but exclusif de ce groupe, et il est important de trouver un équilibre entre des interactions orientées vers le relationnel et d'autres orientées vers un travail sur des tâches. Le recours à la visioconférence représente un soutien à la fois pour la prise de décision et l'avancement du travail collectif, ainsi que pour l'instauration et le maintien des relations interpersonnelles.
Comme les échanges et la réalisation de tâches collectives sont entièrement médiatisés par des outils techniques, un levier au *niveau technique* est le fait que les apprenants jugent les outils retenus comme étant adaptés, faciles à utiliser et comme fonctionnant bien. Dans le cas contraire, ou encore lorsque l'équipement technique ne permet pas de participer de manière satisfaisante aux échanges, surtout synchrones (par exemple, lorsque du bruit de fond, la qualité du casque utilisé ou celle de la connexion ne permettent pas de suivre et d'intervenir facilement dans une séance de visioconférence), la participation des apprenants et leur adhésion au dispositif de formation en souffrent.

Au *niveau ingénierique* également se situent plusieurs leviers. Ainsi, la clarté perçue du déroulement du scénario pédagogique et des consignes est corrélée à l'appréciation et à la participation active des apprenants dans la télécollaboration. Des tâches d'un niveau de difficulté approprié, et avec un temps suffisant prévu pour leur réalisation, y contribuent également. D'autres aspects temporels interviennent encore, tels que les disponibilités qu'ont les apprenants pour accomplir les activités, surtout s'ils doivent s'organiser en partie en dehors des créneaux d'un cours, et parfois avec un décalage horaire. Ces tâches doivent, de plus, faire sens aux yeux des apprenants, dans le contexte même d'une télécollaboration mais aussi au-delà. On voit combien ces éléments se recoupent avec ceux abordés plus haut en lien avec la formation hybride.

2.3. Passage à l'enseignement en ligne en période pandémique et leviers pour une responsabilisation et un engagement des apprenants

2.3.1. Passage à distance : une injonction (subie) et une urgence

Les mesures sanitaires prises pour contrer la propagation rapide du Covid 19 et la saturation des hôpitaux, en plusieurs vagues à partir de mars 2020 en France et à peu près en même temps au niveau mondial, ont résulté en un passage rapide et obligé de l'enseignement à distance. Avec ou sans expérience antérieure, support au sein de leur établissement, formation et mise à disposition d'outils et environnements techno-pédagogiques, les enseignants ont alors dû faire face à cette injonction. Il semble important de parler de la nécessaire autonomisation dans ce contexte, mais non pas seulement celle des apprenants ; face à cette situation, c'est en effet tout d'abord une autonomisation des enseignants qui a dû avoir lieu. Beaucoup d'initiatives sous forme de partage de pratiques, d'entraide, d'un support technique entre collègues, ou encore de formations dispensées au niveau d'un département, d'un établissement ou bien de la communauté enseignante plus large ont vu le jour pendant cette période. De nombreux enseignants font pour autant état du fait, dans une enquête menée par CercleS, qu'ils disposaient d'un équipement technique insuffisant à domicile et qu'ils n'avaient pas pu bénéficier d'un allègement des autres charges en parallèle à la réingénierie de leurs cours (Schaffner, 2021). Avec une expérience de la formation médiatisée très hétérogène (Croze, 2021 ; Quiroz Calderon, 2020), souvent une méconnaissance des travaux de recherche et des recommandations au sujet de l'enseignement en ligne (Schaffner, 2021), un laps de temps à disposition généralement minime et largement insuffisant, une incertitude quant à la durée de la période d'enseignement en ligne, voire parfois des injonctions institutionnelles contradictoires ou jugées contreproductives (telle que l'abolition de l'obligation de la présence en cours, Quiroz Calderon, 2020), les enseignants ont donc été amenés à mettre en place des solutions d'enseignement en ligne. Les enseignants, pas plus que les apprenants, n'ont, pour beaucoup, pas été préparés à ce type d'enseignement.

Le constat d'une baisse d'assiduité et d'engagement des apprenants est fait de manière récurrente (Mejjadi, 2020 ; Zhao, 2021), les raisons décelées étant multiples, « techniques, psychologiques, pédagogiques, financières, etc. » (Koecher & Gettliffe, 2021, p. 3). Parmi ces raisons figurent, malgré le temps, l'énergie investis et parfois l'ingéniosité des enseignants, des solutions d'enseignement mises en place qui n'ont, au vu des contraintes, pas toujours pu être optimales. Beaucoup d'enseignants de langues se montrent ainsi critiques par rapport aux solutions mises en place en urgence, et à l'apprentissage ayant eu lieu, comme le montre une enquête menée au niveau européen (Heyworth & Rossner, 2021). Notre propos n'est ici surtout pas de jeter la pierre aux enseignants (surtout au vu de l'énergie et de la créativité déployés par certains), mais au contraire de porter notre regard sur les leviers qui se dessinent, à travers cette expérience massive, et des analyses ayant été faites pour aider les apprenants à s'emparer et à être acteurs de leur formation. Nous avons fait le choix de nous appuyer à la fois sur des enquêtes menées à large échelle auprès d'enseignants de langue et sur des études de cas plus locales pour cela, conduites en partie par des étudiants de master pendant la période pandémique.

2.3.2. Leviers

La visioconférence est un moyen très prisé pour l'enseignement en période de distanciation sociale (Bollé, 2020). Cela pour plusieurs raisons : par sa synchronicité et son caractère multimodal, il se

rapproche le plus du présentiel, qui reste la référence pour beaucoup d'enseignants, surtout ceux ayant une faible expérience de la formation à distance ou hybride. Une connaissance d'autres types d'enseignement à distance, intégrant des phases asynchrones par exemple, n'est en effet pas toujours présente ou le temps à disposition pour en concevoir insuffisant. Une autre raison identifiée est le système de rémunération de vacataires en Lansad, lié dans certains établissements au fait de pouvoir prouver qu'ils sont « présents » en cours (Quiroz Calderon, 2020).

Les *interactions orales* occupent un statut important dans l'enseignement-apprentissage des langues, puisqu'elles représentent un objectif d'apprentissage langagier majeur à la fois dans l'approche communicative et la perspective actionnelle. De plus, elles s'inscrivent dans une vision de l'apprentissage socio-constructiviste. Ainsi, permettre la pratique de l'interaction orale reste une visée pour beaucoup d'enseignants, également en période de pandémie. Cela permet en même temps de fournir un moment de socialisation et de contrecarrer le sentiment d'isolement tant répandu en période de confinement (*cf.* plus bas). La visioconférence a pu permettre de continuer à pratiquer l'interaction orale dans certains cas. Mais paradoxalement, plusieurs analyses se recoupent dans le constat que les interactions orales (Quiroz Calderon, 2020 ; Croze, 2021), la pratique de l'expression orale (Schaffner, 2021), de même qu'une pédagogie de projet et des jeux (Heyworth & Rossner, 2021) sont moins pratiqués dans ces nouveaux dispositifs qu'ils ne l'étaient au préalable. Inversement, le travail des activités langagières de réception (compréhension de l'oral et de l'écrit) et grammatical, ainsi que la place donnée aux explications grammaticales faites par l'enseignant, restent stables ou bien augmentent (Heyworth & Rossner, 2021). Les interactions orales sont en effet jugées difficiles à mettre en place dans ce contexte. Une explication à cela réside dans un manque des affordances perçues de la visioconférence, amenant des enseignants à occuper la parole plutôt que d'organiser des activités interactives, ou encore le fait que l'absence corporelle est jugée rendre les interactions à distance moins engageantes (Croze, 2021).

Les *aspects techniques* jouent évidemment également un rôle de première importance ici, vu qu'ils rendent possible l'enseignement en ligne et en même temps l'influencent. S'il faut savoir choisir et avoir accès à des outils adaptés, encore faut-il savoir les mettre à contribution de manière à servir les objectifs pédagogiques. La recommandation de bonnes pratiques aux apprenants s'est répandue au fur et à mesure (par exemple sous forme d'une fiche avec les « do's » et « don'ts » envoyée aux apprenants : allumer la caméra au moins au début, couper le microphone lorsqu'on ne parle pas, etc.). L'équipement et les conditions d'accès, aussi bien des apprenants que des enseignants, représentent une condition fondamentale : une pièce calme, un ordinateur ou smartphone à disposition aux heures voulues, un microphone, un casque et une connexion fonctionnels (Zhao, 2021 ; Heyworth & Rossner, 2021).

Au *niveau ingénierique*, une solution pour faire face à la nécessité d'un passage en ligne rapide a pu consister à utiliser un parcours en ligne préexistant (mais pas nécessairement utilisé auparavant ; Mejaddi, 2020) ou conçu spécifiquement pour faire face à la période de distanciation sociale par un collègue plus à l'aise avec l'enseignement médiatisé (Quiroz Calderon, 2020). Pour ne pas surcharger les apprenants et les garder impliqués, le choix a pu être fait de se recentrer sur les objectifs pédagogiques essentiels pour alléger les contenus traités. Au-delà, certaines réponses trouvées pour améliorer la qualité de l'enseignement en ligne et pour accroître l'engagement des apprenants rappellent fortement celles qui avaient déjà été identifiées pour la formation hybride (et mentionnées pour certaines plus haut). En effet, quelques enseignants ont réorganisé leur cours, en mettant en place un travail asynchrone sur une partie du temps, afin de diviser les groupes-classes et rendre les interactions et les activités collaboratives possibles, avec de plus petits effectifs (Quiroz Calderon, 2020). Maintenir un rythme dans la formation pour éviter que les apprenants ne décrochent et pour dynamiser le groupe-classe est un autre objectif pour la mise en place d'une alternance entre séances synchrones et asynchrones (Blanvillain et al., 2021). Environ un quart des enseignants interrogés dans le cadre de l'enquête européenne mentionnée plus haut déclarent avoir modifié significativement les méthodes et activités pédagogiques, au lieu de simplement avoir tenté de transposer en ligne ce qu'ils faisaient auparavant (Professional Network Forum, 2021). Ils sont presque autant (22,5 %) à estimer

que ces méthodes et activités sont plus variées et motivantes suite aux modifications effectuées, montrant ainsi que la nécessité de repenser leur enseignement a pu avoir des effets positifs également. De plus, pour prévenir ou contrecarrer le désengagement voire le décrochage des apprenants, ce sont les *aspects socio-affectifs* qui jouent, à nouveau, un rôle de première importance. Les enseignants augmentent leurs efforts pour motiver les apprenants (Zhao, 2021) et pour les rendre actifs. Ils recherchent davantage à établir une relation avec les apprenants (Heyworth & Rossner, 2021 ; Koecher & Gettliffe, 2021) et fournissent un accompagnement qui comporte bien plus qu'auparavant une facette socio-affective : ils les interrogent par exemple sur leur bien-être, les encouragent, se montrent disponibles et sont plus à l'écoute (Quiroz Calderon, 2020).

Un aspect ayant largement marqué les esprits, à en juger le nombre de réunions de partage et de formations lors desquelles il a été évoqué, est celui que nous appellerons le « syndrome de la caméra désactivée ». Dans ce contexte où les interactions orales restent une visée et que les aspects socio-affectifs sont mis au premier plan, le fait que les apprenants n'allument massivement pas leur caméra est une source de malaise et de baisse de motivation pour les enseignants. Ils déclarent en effet manquer d'indicateurs visuels (gestes, mimiques, etc.) pour savoir si les apprenants suivent et comprennent, et peuvent avoir l'impression de parler tous seuls (Zhao, 2021 ; Croze, 2021). C'est sans doute en partie pour cette raison que les salles de travail en petits groupes proposés par un outil comme Zoom sont jugées utiles et efficaces (Schaffner, 2021) ; lorsque leur connexion le permet, et que l'importance du canal visuel est soulignée, c'est souvent ici que les apprenants rallument leur caméra.

Dans le cadre de formations aux modalités distancielles non choisies par les apprenants mais instaurées à cause du contexte pandémique, la prise en main partielle de la formation par les apprenants reste de mise. Si les enseignants peuvent tenter de faciliter les choses, il incombe à l'apprenant de se responsabiliser et de s'engager.

Conclusion

Dans ce texte, nous avons abordé un accompagnement déjà fréquemment mis en place dans deux types de dispositifs de formation en langues fortement médiatisés, soutenant différentes facettes de l'autonomisation. Pour les dispositifs de formation en ligne créés en contexte pandémique, nous avons de plus souligné un certain nombre de contraintes dans leur conception et mise en place, ayant parfois – mais pas systématiquement – été la cause d'une certaine fragilité de ces dispositifs. En parallèle, nous avons mis en avant pour chaque type de dispositif des aspects saillants, destinés à fonctionner comme leviers pour favoriser l'engagement et l'agentivité des apprenants et qui apparaissent dans les analyses d'une pluralité de dispositifs de formation pour chacun des types. Les leviers récurrents dans les différents types de dispositifs ont été regroupés dans plusieurs catégories : les aspects socio-affectifs, les aspects ingénieriques, les interactions, les aspects techniques. Il est frappant de constater à quel point non seulement ces catégories, mais souvent aussi les éléments qui y sont contenus, se recoupent entre les trois types de dispositifs.

La question de l'acceptation du dispositif (Demaizière, 1996) et de l'agentivité requise par un apprenant dans un contexte d'autoformation se pose ainsi également pour ces dispositifs fortement médiatisés. Il est attendu que l'apprenant devienne un acteur dans la formation, en mesure de réaliser les activités pédagogiques et faisant preuve d'agentivité (Blin, 2010). L'engagement et l'agentivité, ainsi que les leviers, restent un point délicat mais crucial même dans ce type de formations largement hétérodéterminées.

L'engagement se réfère à la fois à une intentionnalité, une implication et une activité de la part de l'apprenant. Reeve et Tseng (2011) et Reeve (2013) proposent à côté de l'engagement cognitif (le degré d'effort mental fourni pour réaliser une activité pédagogique ou pour mettre en place des stratégies d'apprentissage), émotionnel (le degré d'émotions positives ou négatives qui influencent l'engagement dans l'activité pédagogique) et comportemental (le degré d'attention, d'effort et de persévérance fournis), le concept d'engagement agentique, qui s'appuie entre autres sur Bandura (1997) et Ryan et Deci (2000). Il est défini comme étant la contribution constructive de l'apprenant à sa formation ; en la personnalisant, en améliorant les conditions dans lesquelles il travaille et apprend,

mais en influençant aussi l'enseignement fourni, par exemple en manifestant ses besoins et interrogations (Reeve, 2013). Cela implique un comportement pro-actif et auto-dirigé de sa part, qui n'est pas nécessairement présent dans les trois autres formes d'engagement (cognitif, émotionnel et comportemental). Si les formations abordées dans ce texte visent en premier lieu les trois autres formes d'engagement, l'engagement agentique pourrait être envisagé comme un idéal vers lequel les leviers identifiés seraient des ponts possibles, mais sans doute pas nécessairement suffisants. C'est là par exemple qu'un levier d'ordre métacognitif, portant sur les stratégies d'un travail et apprentissage auto-dirigé auraient leur place, qu'il soit promu à travers des séances ciblant explicitement ces aspects (Rivens & Eisenbeis, 2009) ou en offrant un large choix dans leur parcours d'apprentissage aux apprenants (Freund, 2016).

Du côté des enseignants, la mise en place de formations hybrides et de télécollaborations est fréquemment vue, tout comme celle d'un enseignement en contexte de distanciation sociale, comme étant formatrice – et cela malgré les conditions délicates dans lesquelles elle s'est faite. Elle permet d'acquérir de nouvelles compétences, car elle nécessite de trouver et d'expérimenter de nouvelles solutions pédagogiques, mettant à profit le numérique. Soulignons, pour clore ce texte, le fait que les responsables des centres et services universitaires de langues voient dans l'expérience faite en temps de pandémie également de nouvelles opportunités … comme la mise en place de formations hybrides et de télécollaborations (Schaffner, 2021), mettant ainsi tout comme nous en lien ces trois types de dispositifs. Conformément à des observations faites dans d'autres contextes de modification des pratiques pédagogiques et d'intégration du numérique, les conditions pour que ces opportunités soient saisies sont une formation des enseignants, la mise à disposition d'une structure d'appui pédagogique et technique (Bollé, 2020) et des outils et équipements nécessaires, la négociation de conditions personnelles et stratégiques satisfaisantes avec l'institution, ainsi que le partage et la collaboration entre collègues, y compris au niveau international (Schaffner, 2021).

Références bibliographiques

Androwkha, S. & Jézégou, A. (2020). La présence à distance en e-Formation : entretien avec Annie Jézégou. *Médiations et médiatisations*, *3*, 59-67. https://revue-mediations.teluq.ca/index.php/Distances/article/view/116/85

Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency, *Perspectives on Psychological Science, 1*(2), 164-180. DOI: 10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Bardol, F. J. (2020). *Les conditions de développement de la compétence phonologique dans un dispositif hybride. Le cas de l'enseignement-apprentissage de l'anglais en LANSAD, à l'Université des Antilles.* Thèse de doctorat. Université de Lille.

Biggs J. & Tang C. (2011). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Open University Press/McGraw Hill.

Blanvillain, O., Prunet, A., Foucher Stenkløv, N. et Avram, C. (2021). Analyses de stratégies d'adaptation aux situations d'enseignement imposées par le contexte sanitaire de la covid-19, *Les Cahiers de l'AREFLE, 2*(1), *7-30.*

Blin, F. (2010). Designing Cybertasks for Learner Autonomy: Towards an Activity Theoretical Pedagogical Model. *Digital Genres, New Literacies and Autonomy in Language Learning*, 175-196.

Bollé, A. (2020). *Livre blanc : la crise, grand accélérateur du Digital Learning*. Forum des acteurs de la formation digitale (FFFOD). https://www.fffod.org/s-informer/article/la-crise-grand-accelerateur-du-digital-learning-620

Brewer, S.S. (2016). Developing self-directed learning in the language classroom: The work of Leni Dam, *International Journal of Self-Directed Learning, 13*(1), 26-41.

Collectif de Chasseneuil (2000)**.** *Conférence de Consensus, 27, 28 & 29 mars 2000, Formations Ouvertes et à Distance, L'accompagnement pédagogique et organisationnel*. http://archives.fffod.org/ptitdej/ccfod.pdf

Croze, E. (2021). Covid-19 et passage éclair au distanciel pour les enseignants de langues vivantes du secondaire : une expérience renvoyant à l'irréductible présence en classe de langue, *Distances et médiations des savoirs*, 33. http://journals.openedition.org/dms/6134; DOI : https://doi.org/10.4000/dms.6134
Dam, L. (2003). Developing learner autonomy: the teacher's responsibility. In Little, D., Ridley, J., Ushioda, E. (Eds.), *Learner Autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment* (135-146). Authentik.
Demaizière, F. (1996). Autoformation, nouvelles technologies et didactique. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle. Médiations éducatives et aides à l'autoformation, 29*(1-2), 70-99.
Evolve Team (2020). *The Impact of Virtual Exchange on Student Learning in Higher Education: EVOLVE Project Report.* https://research.rug.nl/en/publications/the-impact-of-virtual-exchange-on-student-learning-in-higher-educ
Garrison, D.R. (2017). *E-Learning in the 21st Century. A Community of Inquiry Framework for Research and Practice*. Routledge (3rd edition).
Garrison, D.R. & Vaughan, N.D. (2008). *Blended Learning in Higher Education. Framework, Principles, and Guidelines*. JosseyBass.
Gounon, P., Dubourg, X. et Leroux, P. (2004). Un modèle d'organisation du tutorat pour la conception de dispositifs informatiques d'accompagnement des apprenants. In *Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et l'Industrie*. Compiègne : Université de Technologie de Compiègne, 369-376. http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/edutice-00000721
Heyworth, F. & Rossner, R. (2021). Les répercussions de la Covid-19 sur l'éducation aux langues. Premiers résultats de l'enquête du CELV. *Courriel européen des langues, 45*, 2-4.
Jouannaud, M.-P. & Payre-Ficout, C. (2013). Favoriser l'autonomie en apprentissage des langues : l'exemple de deux dispositifs pour les futurs professeurs des écoles. *Les Langues Modernes*, n° 4. 38-47.
Koecher, L. & Gettliffe, N. (2021). Enseigner le FLE depuis la Covid-19 : défis et enjeux. *Les Cahiers de l'AREFLE, 2*(1), 3-5.
Kohonen, V. (1992). Experiential language learning: Second language learning as cooperative learner education. In D. Nunan (Ed.), *Collaborative language learning and teaching* (pp. 14-39). Cambridge University Press.
Labetoulle, A. (2019). *Étude de la complexité des environnements d'apprentissage et d'enseignement LANSAD pour la conception, la mise en place et l'évaluation d'un dispositif en anglais*. Thèse de doctorat. Université de Lille.
Lewis, T. (2014). Learner autonomy and the theory of sociality. In G. Murray (dir.), *Social dimensions of autonomy in language learning* (pp. 37-59). Palgrave Macmillan.
Linard, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie. In Albero, B. (dir.). *Autoformation et enseignement supérieur* (pp. 241-263). Hermès-Lavoisier.
Little, D. (2007). Learner autonomy in language learning: widening the circle, *IATEFL Learner Autonomy SIG*, CLTE, university of Warwick, 12/05/2007.
Little D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues, Problems*. Authentik.
Little, D. & Thorne S.L. (2017). From learner autonomy to rewilding: a discussion. In Cappellini, M., Lewis, T. et Rivens Mompean, A. (Eds.). *Learner Autonomy and Web 2.0* (pp.12-35). Equinox Publishing.
Manoïlov, P. (2019). Mise en place de formations hybrides en langues vivantes et accompagnement des étudiants à la transformation numérique, *Éla. Études de linguistique appliquée, 1*(193), 59-76. https://www.cairn.info/revue-ela-2019-1-page-59.htm
Mejjadi, M. (2020). *La continuité pédagogique au CUEF de Grenoble analysée du point de vue des acteurs*. Mémoire de master 2. Université Grenoble Alpes.
Moore M. G. (1993). Theory of transactional distance: the evolution of theory of distance education. In Keegan, D. (Ed.). *Theoretical Principles of Distance Education* (pp. 22-38). Routledge.

Nicolson M., Murphy L. et Southgate M. (2011b). Language teaching in a changing world: introduction and overview. In Nicolson M., Murphy L. et Southgate M. (Eds.). *Language Teaching in Blended Contexts* (pp. 3-12). Dunedin.
Nissen, E. (2007). Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? *Alsic*, 10(1), 129-144. https://journals.openedition.org/alsic/617
Nissen, E. (2012). Autonomie dans une formation hybride : qu'en dit l'apprenant ? *Les Langues modernes*, 3, 18-27. http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00785958
Nissen, E. (2019). *Formation hybride en langues. Articuler présentiel et distanciel*. Didier.
Peeters, W. & Ludwig, C. (2017). 'Old Concepts in New Spaces': A Model for Developing Learner Autonomy in Social Networking Spaces. In Cappellini, M., Lewis, T. et Rivens Mompean, A. (Eds.), *Learner Autonomy and Web 2.0*. Equinox Publishing.
Professional Network Forum (2021). *The future of language education – learning lessons from the pandemic*. Webinaire, 27 avril 2021. https://www.ecml.at/Portals/1/documents/events/webinar-presentation-future-language-education.pdf
Quiroz Calderon, R. A. (2020). *Passage au tout distanciel des cours LANSAD en raison du Covid-19 : quelles mesures adoptées ?* Mémoire de master 1, Université Grenoble Alpes.
Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105, 579-595.
Reeve, J. & Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, *36*(4), 257-267.
Rivens Mompean, A. & Eisenbeis, M. (2009). Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation ? *Les Cahiers de l'Acedle, 6*(1), 221-244. https://journals.openedition.org/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*, 68–78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
Schaffner, S. (Ed.) (2021). CercleS survey: Impact of the COVID-19 pandemic on Language Teaching in Higher Education.
The Evaluate Group. (2019). *Evaluating the impact of virtual exchange on initial teacher education: a European policy experiment*. Research-publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.29.9782490057337
Trebbi, T. (1990, dir.). *Third Nordic workshop on developing autonomous learning in the FL classroom*. Institutt for praktisk pedagogikk, University of Bergen.
Zhao, Y. (2021). *Difficultés et bénéfices du passage à distance d'une formation en FLE en contexte pandémique*. Mémoire de master 2 recherche, Didactique des langues, Université Grenoble Alpes.