



HAL
open science

Autonomie et citoyenneté numérique. Pour un élargissement du domaine de la métacognition

Marco Cappellini

► **To cite this version:**

Marco Cappellini. Autonomie et citoyenneté numérique. Pour un élargissement du domaine de la métacognition. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT, 2022. halshs-03887750

HAL Id: halshs-03887750

<https://shs.hal.science/halshs-03887750>

Submitted on 7 Dec 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.

Autonomie et citoyenneté numérique. Pour un élargissement du domaine de la métacognition

Autonomy and Digital Citizenship. Enlarging the Object of Metacognition

Marco Cappellini



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/apliut/10063>

ISSN : 2119-5242

Éditeur

APLIUT

Ce document vous est offert par Aix-Marseille Université (AMU)



Référence électronique

Marco Cappellini, « Autonomie et citoyenneté numérique. Pour un élargissement du domaine de la métacognition », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. 41 N°2 | 2022, mis en ligne le 15 novembre 2022, consulté le 07 décembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/10063>

Ce document a été généré automatiquement le 6 décembre 2022.

Tous droits réservés

Autonomie et citoyenneté numérique. Pour un élargissement du domaine de la métacognition

Autonomy and Digital Citizenship. Enlarging the Object of Metacognition

Marco Cappellini

Introduction

- 1 La relation entre l'autonomie d'apprentissage et l'autonomie générale a été posée dans la littérature par Germain et Netten et reprise par plusieurs auteurs (par exemple Rivens Mompean 133). Néanmoins, à de rares exceptions près, cette relation n'a pas fait l'objet d'un examen approfondi, contrairement à la relation entre d'autres formes d'autonomie, comme l'autonomie d'apprentissage et l'autonomie langagière (Little, « Two concepts »). Le présent article développe les liens entre autonomie d'apprentissage, autonomie générale et citoyenneté tels qu'ils sont actuellement configurés par les technologies numériques. La thèse que je soutiens est que face à l'omniprésence des technologies persuasives (définies plus bas), le paradigme de l'autonomie peut faire levier sur les dispositifs existants pour la métacognition pour faire face aux nouveaux défis éducatifs contemporains.
- 2 L'article s'ouvre, avec la partie 1, sur une historicisation du paradigme de l'autonomie, afin d'en montrer le lien avec les évolutions sociétales liées au numérique, et une réflexion sur le rôle des systèmes éducatifs dans celles-ci. Cette partie permettra également de poser les définitions d'autonomie d'apprentissage, d'autonomie générale et de citoyenneté. Ensuite, dans la partie 2, j'aborderai deux ensembles de dynamiques problématiques liées à certaines technologies numériques : la transparence du fonctionnement algorithmique des principaux opérateurs du Web d'une part, l'économie de l'attention et son développement par le design persuasif d'autre part. La partie 3 proposera une définition de la métacognition et des objets qu'elle peut investir, en partant des continuités avec les objets largement explorés dans le paradigme de

l'autonomie, comme les stratégies d'apprentissage, et en proposant des ruptures en élargissant l'ensemble de ces objets pour faire face aux dynamiques problématiques repérées. Des exemples de pratiques pédagogiques tirées de la littérature ou d'expérimentations en cours seront proposés pour ajouter une dimension concrète aux observations théoriques. L'article se conclut sur des observations concernant le rôle possible des Centres de Ressources en Langues (CRL) dans l'entreprise éducative.

1. Autonomie d'apprentissage, autonomie générale et citoyenneté

- 3 On définira en première approche l'autonomie comme un mode de fonctionnement, dans lequel une entité se donne ses propres règles dans un cadre défini. Cette entité peut être un individu (Kant) ou une société (Castoriadis). Bien évidemment, aborder l'autonomie d'un individu ne peut pas se faire dans les mêmes termes que l'autonomie d'une société : en fonction de l'entité en question, il faudra développer des discours spécifiques. De plus, des auteurs différents ont développé des définitions, parfois très éloignées, de l'autonomie (voir Little, « Two concepts » pour un exemple d'état de l'art). Néanmoins, le trait commun à toutes les formes d'autonomie demeure le fait que l'entité en question se donne ses propres règles de fonctionnement. Dans cet article, l'entité abordée est l'apprenant de langues étrangères tel qu'il peut évoluer dans l'enseignement supérieur et plus spécifiquement dans les CRL (Rivens Mompean).
- 4 Comme l'autonomie, l'autonomie d'apprentissage a été conçue et définie par différents auteurs dans des perspectives parfois diamétralement opposées. Ainsi, elle est définie par certains comme une capacité (Holec, « Entretien »), par d'autres comme un objectif d'apprentissage, poursuivi par le processus d'autonomisation (Barbot et Camatarri) et par le déploiement d'un accompagnement/guidage (Rivens Mompean et Eisenbeis) ; certains auteurs la considèrent comme innée (Little, « Two concepts »), d'autres estiment qu'elle ne peut émerger que dans des cadres pédagogiques (Holec, « Autonomie »). Le but de cet article n'est pas de se positionner dans ces débats et je me limite à renvoyer le.a lecteur.rice intéressé.e à la discussion de Benson (« Teaching » 9). L'autonomie d'apprentissage sera ici abordée comme un mode de fonctionnement de l'apprenant dans son apprentissage, par lequel il se donne ses propres règles de fonctionnement. Cela implique la capacité d'opérer des choix, par exemple concernant les ressources et les stratégies déployées.
- 5 Le paradigme de l'autonomie dans l'apprentissage en langues est relativement récent si l'on se positionne dans l'histoire longue de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Bien que des expérimentations et publications aient existé avant cette date, on s'accorde à considérer la publication d'Holec, « Autonomie », comme l'acte de fondation de ce paradigme. Il est intéressant de noter qu'Holec situe, dès les premières pages de cet article, l'autonomie de l'apprentissage en langues dans les évolutions sociétales qui lui étaient contemporaines, notamment dans la suite de Mai 68 :

C'est ainsi qu'une grande partie des débats d'innovation pédagogique qui se sont instaurés au sein de l'éducation des adultes depuis le début de cette décennie [1970, NdA] ont pris en compte cette dimension nouvelle, qui modifiait leur contexte sociopolitique, et ont porté sur le rôle que pouvait et que devait jouer l'éducation dans la remise en cause des rapports entre l'individu et la société. (Holec, « Autonomie » 1)

- 6 Deux observations sont importantes concernant cette citation. Premièrement, on trouve en filigrane de cet extrait une première esquisse de relation entre autonomie d'apprentissage et autonomie générale. Cette relation a été posée en ces termes par Germain et Netten. D'après ces auteurs, le développement de l'autonomie de l'apprentissage permet de développer l'autonomie générale, qu'ils définissent comme la capacité à prendre des initiatives et agir au sein d'un groupe social. Si le groupe social considéré est la société dans son ensemble, il me semble possible d'assimiler l'autonomie générale d'un individu à la citoyenneté. Dans la suite de cet article, ces deux notions seront donc équivalentes¹. La citoyenneté numérique sera définie comme la participation à la société dans des espaces impliquant le numérique, participation où le mode de fonctionnement est déterminé par le citoyen dans son cadre sociétal.
- 7 Deuxièmement, dans la citation, le paradigme de l'autonomie se présente comme une innovation pédagogique visant à apporter une réponse éducative à des questions sociétales. Dans la continuation d'Holec et d'autres auteurs, ma thèse principale est que le paradigme de l'autonomie peut développer ses bases et évoluer pour répondre aux enjeux sociétaux actuels, en continuité avec les intentions de ses fondateurs.
- 8 Une réactualisation du paradigme de l'autonomie en fonction des évolutions sociétales éventuellement basées sur les évolutions techniques n'est pas une idée originale en soi. Little (« University language ») élaborait déjà une historicisation du paradigme de l'autonomie et du rôle des CRL en fonction des innovations techniques et des pratiques (sociales) d'apprentissage qu'elles ont permis. Ainsi, en se fondant sur une conception de l'autonomie comme intimement liée aux interactions sociales (Little, « Learner Autonomy »), il notait que l'apparition des technologies du Web 2.0 reconfigurait les dynamiques d'apprentissage autonome. Il développait en ce sens l'exemple de l'apprentissage informel de l'anglais en ligne théorisé par Sockett et Toffoli, et suggérait que de nouvelles possibilités pour l'apprentissage autonome s'ouvrent à l'apprenant des langues avec le Web 2.0 et les multiples formes d'interactions qu'il permet entre l'apprenant et les internautes. Plusieurs pratiques ont exploré ces possibilités, dont celles recueillies dans Cappellini et al., « Learner Autonomy and Web 2.0 », ou plus récemment l'approche proposée par Caws et al.
- 9 Dans la continuité de ce processus d'historicisation, il me semble important de revenir sur l'utilisation des technologies numériques, en les interrogeant d'un regard critique (Collin et al.), autrement dit en considérant comment les conditions socio-économiques des acteurs impliqués (principalement les fournisseurs des services du Web 2.0 et les apprenants) ainsi que leurs intérêts et logiques d'action influencent, voire déterminent, les dynamiques d'apprentissage. Pour ce faire, on peut reprendre le regard techno-critique pour l'observation des dynamiques à l'œuvre sur internet qui a émergé au tournant des années 2000-2010 et a été théorisé par plusieurs auteurs avec force depuis au moins 2015 (pour un état de l'art, voir Cappellini et al., « Pour une professionnalisation »). Concernant l'autonomie d'apprentissage, considérée dans la perspective des dispositifs d'autoformation, Enlart offre un exemple de ce regard critique et ses conséquences en didactique. Dans son article, l'auteure identifie de nouvelles compétences nécessaires pour évoluer dans la société actuelle, telles que savoir gérer son flux d'informations ou maîtriser les codes de bonne conduite sur les réseaux sociaux. Enlart (45) conclut :

Ainsi, on peut considérer que l'accélération de la société produit l'émergence de nouvelles capacités qui deviennent indispensables, y compris en termes

d'autoformation. Dire cela, c'est accréditer l'idée que nous devrions nous adapter à ce contexte d'hyper-rapidité. Que, comme nous l'avons dit plus haut, nous devons nous doter d'un « kit de survie » pour ne pas devenir fou ou simplement malheureux.

Mais nous pourrions aussi adopter une position de refus de cette accélération et des capacités qui y sont liées pour tenter de retrouver un monde de « résonances » plus propice à notre humanité. [...] C'est aussi pour faire face à cette accélération qu'il faut développer des stratégies de ménagement et créer les interstices dans lesquels pourra se développer le choix de l'autoformation.

- 10 Avec Enlart, il semble nécessaire non seulement de faire évoluer le paradigme de l'autonomie (et plus généralement de l'éducation) en fonction des nouveaux besoins qui émergent avec les évolutions sociétales, mais aussi de garder une distance qui permette de ne pas tomber dans un conformisme acritique face à la technique. La partie suivante s'intéressera donc à identifier certaines spécificités du contexte sociétal et technologique du début des années 2020. Ensuite, je proposerai une réponse possible à la question de la manière dont peuvent voir le jour des contributions à l'entreprise éducative par rapport à ces spécificités, dans le paradigme de l'autonomie.

2. Micro-critique de l'écosystème numérique

2.1. Transparence et opacité dans le fonctionnement des géants du Web

- 11 Le premier ensemble problématique concernant le fonctionnement des technologies numériques a été analysé en profondeur par Pasquale. L'auteur s'est intéressé du point de vue du droit au fonctionnement des géants de la finance, tel qu'il a pu être mis en lumière à la suite de la crise de 2008, et au fonctionnement des géants du Web après les révélations dans le scandale Snowden en 2013. Je reprends trois observations principales de l'analyse de Pasquale : le faux effet d'objectivité de la logique algorithmique, l'opacité des principaux opérateurs du Web, la transparence des usagers et leur surveillance.
- 12 Dans la première partie des années 2010, on a assisté au développement de traitements algorithmiques, plus récemment fondés sur l'« intelligence artificielle » et de grandes bases de données, afin de rendre plus performantes les prises de décision dans différents secteurs allant de la finance à l'éducation. Le déploiement de ces technologies a été accompagné par des discours d'objectivité : « *automated systems claim to rate all individuals the same way, thus averting discrimination* » (Pasquale 35). Ces technologies permettraient ainsi un traitement, voire des prises de décision, objectifs. Néanmoins, Pasquale note que cet argument est à rejeter dans la mesure où les concepteurs de ces outils mobilisent, dans leur processus de conception, des valeurs et des catégories : « *human biases and values are embedded into each and every step of development* » (Pasquale 35). Par conséquent, l'implémentation de traitements automatiques basés sur des catégories impensées risque de reproduire des traitements partisans voire des discriminations. Une vigilance est d'autant plus nécessaire quand des logiques algorithmiques ne sont pas le fait de compagnies du secteur privé, mais sont mises en œuvre par des acteurs du secteur public, puisque le fonctionnement du secteur public conditionne l'accès à des droits et à des prestations, comme dans le cas de l'éducation (Brown et Klein).

- 13 Un regard public sur les modes de fonctionnement permettrait en ce sens de tempérer les risques de discrimination. Cependant, Pasquale note que par leur participation à une économie fondée sur la compétition, les algorithmes développés pour la suggestion de contenu sont couverts par le secret d'entreprise. Autrement dit, les principaux opérateurs du Web sont caractérisés par un fonctionnement opaque. De plus, par leur complexité, les démarches mises en œuvre par ces acteurs privés ne seraient pas davantage transparentes si les codes source étaient en libre accès (*open source*). En effet, dans ce cas, le risque serait d'avoir seulement une poignée d'experts avec les capacités nécessaires pour la critique de ces fonctionnements, ce qui entraînerait des formes de technocratie aux antipodes de l'idéal démocratique.
- 14 D'autre part, les usagers, autrement dit les citoyens qui passent par ces services, sont, eux, soumis à une transparence presque totale. Pasquale remarque qu'à la suite des révélations de Snowden en 2013, cela s'applique non seulement à des fins commerciales, mais aussi dans la surveillance plus ou moins illégale de la part d'opérateurs étatiques. La transparence des usagers par la mise en réseau des comportements et habitudes se traduit ainsi dans une surveillance de masse. Et l'auteur de conclure :

An unaccountable surveillance state may pose a greater threat to liberty than any particular terror threat. It is not a spectacular danger, but rather an erosion of a range of freedoms. Most insidiously, the "watchers" have the power to classify those who dare to point this out as "enemies of the state", themselves in need of scrutiny. That, to me, is the core harm of surveillance: that it freezes into place an inefficient (or worse) politico-economic regime by cowering its critics into silence. Mass surveillance may be doing less to deter destructive acts than it is slowly narrowing of the range of tolerable thought and behavior (Pasquale 52).

- 15 Autrement dit, la transparence des citoyens en ligne, de plus en plus acceptée comme le prix à payer pour la possibilité d'une socialisation (Turkle xxv), risque d'amener à un conformisme des citoyens empêchant la création d'espaces de débat critique pour élaborer des propositions démocratiques faisant évoluer les sociétés. Ce conformisme constitue d'ailleurs l'un des deux extrêmes de la polarisation observable sur les réseaux sociaux concernant des sujets de société, tels, récemment, les vaccins contre le Covid-19. Il contribue ainsi à enlever toute possibilité de position intermédiaire entre d'un côté le groupe des conformistes, et de l'autre celui des radicaux antidémocratiques².
- 16 Du point de vue de l'autonomie, le fonctionnement algorithmique est doublement hétéronome. D'une part, car les prises de décision qu'il opère sont une imposition sur les usagers, dans la mesure où les algorithmes sont élaborés par des experts à partir de leurs catégories et d'intérêts partisans. D'autre part, par son opacité, il échappe à tout examen et débat possible. Les usagers sont donc régulés de manière hétéronome et sans possibilité de connaître le fonctionnement de cette régulation.

2.2. Économie de l'attention et design persuasif

- 17 Dans l'écosystème informationnel fondé sur les médias de masse classiques (journaux, radio, télévision), les acteurs qui permettaient de faire circuler les informations alimentant les débats publics et démocratiques fonctionnaient dans une logique principalement de distribution des informations. Économiquement, ces acteurs pouvaient être soutenus par les usagers (par exemple par l'achat d'un journal), par les fonds publics (radio et télévision d'État), par des revenus venant des espaces

publicitaires, ou par une combinaison de ceux-ci. Dans le nouvel écosystème informationnel fondé sur la circulation d'information sur le Web, le citoyen s'informant sur des sites internet va non seulement capter des informations, mais aussi en donner sur lui-même à travers l'interactivité de ses espaces, à travers ses « clics » (Gangadharan 125). Cela a mené à l'émergence de grandes quantités de données et à l'élaboration d'outils de traitement, en termes d'algorithmes d'abord, et plus spécifiquement d'intelligence artificielle ensuite, outils opaques comme nous venons de le voir. Ces traitements ont été utilisés, entre autres, pour augmenter la pertinence des contenus suggérés dans la navigation, que ce soit dans l'usage de moteurs de recherche ou dans l'affichage de fils sur des sites de réseautage social. En d'autres termes, il s'agit, pour un moteur de recherche, de construire un profil d'usager le plus précis possible pour savoir quel contenu suggérer.

- 18 Les plateformes du Web, notamment les moteurs de recherche et les sites Web de réseautage social, existent et génèrent des revenus principalement grâce à la publicité. Pour optimiser ce modèle économique, deux dynamiques sont à l'œuvre, différentes mais complémentaires, autour de la captation de l'attention. Premièrement, la création de profils dépend de la masse d'informations collectée sur chaque usager. Autrement dit, plus un usager génère des traces captables pendant sa navigation internet (sous la forme de clics et de temps passé sur une page ou un élément d'une page), plus son profil sera précis. Pour recueillir un grand nombre d'informations, les opérateurs de ce marché déploient différents outils, dont les cookies de traçage, y compris les cookies tiers, et éventuellement les navigateurs. Deuxièmement, la captation de l'attention dépend de l'engagement généré par les contenus en ligne. Cet engagement se réalise d'abord par le fait d'être et de rester sur une page, y compris avec de la suggestion de contenu (par exemple les nouvelles vidéos suggérées à la fin d'un visionnage), ensuite par des formes d'interactivité comme les *j'aime* et les *retweet*, tant sur les réseaux sociaux qui les ont conçues que sur beaucoup de pages internet sous la forme d'options de partage (par exemple sur le site Web des quotidiens).
- 19 L'ensemble de ces technologies vise ainsi à changer les comportements des usagers pour capter leur attention. C'est en ce sens qu'il s'agit d'un design persuasif, qui produit des interfaces favorisant les formes d'engagement en ligne qui permettent d'une part de capter et garder l'attention, d'autre part de générer des profils de données des usagers les plus précis possibles. On est ici face à un système foncièrement hétéronome, dans la mesure où l'attention des usagers, et *in fine* les usagers eux-mêmes, sont conçus comme des ressources. Pour adopter une métaphore minérale, les usagers sont des mines, et l'attention est le filon à exploiter pour pouvoir générer des revenus. En un mot, il s'agit d'une monétisation des comportements, voire de la socialité, en ligne.
- 20 Du point de vue de l'autonomie, il s'agit d'un fonctionnement amoral, si avec Kant on adopte une des conséquences de l'impératif moral à la base de sa conception de l'autonomie, d'après laquelle il faut agir « de telle sorte que tu traites l'humanité aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre toujours en même temps comme une fin, et jamais simplement comme un moyen » (105). De plus, du point de vue du fonctionnement démocratique, des commentateurs ont noté le risque, dans ce fonctionnement, de créer des « bulles informationnelles » (*filter bubbles*) (Pasquale 79). En effet, si un système vise à m'engager le plus possible dans ma permanence en ligne, il me suggérera au mieux des éléments qui m'intéressent, au pire des contenus qui me confortent dans mes convictions. Compte tenu de l'importance, quand ce n'est pas le

monopole, que l'information en ligne a prise parmi les sources d'information des citoyens, cela pose des problèmes sur la circulation des idées à la base de l'espace public.

3. Une réponse didactique : élargir le domaine de la métacognition

- 21 Les quelques lignes de la section 2 donnent une idée générale de certaines dynamiques problématiques pour la citoyenneté numérique. Avec des collègues, j'ai pu développer ailleurs un examen plus exhaustif de ces problématiques (Cappellini et al., « Pour une professionnalisation »). La question qui se pose ensuite est la manière dont la didactique (des langues et cultures) peut apporter des réponses pour que l'éducation prépare les (futurs) citoyens à évoluer dans une société caractérisée par ces dynamiques. L'éducation à la citoyenneté numérique, et en partie l'éducation aux médias et à l'information, sont riches de propositions à cet égard. Pour ma part, j'évoquerai ici un apport spécifique du paradigme de l'autonomie à ces problématiques : le développement de la métacognition et l'élargissement de ses objets.
- 22 Avant de passer en revue les quatre objets de la métacognition que j'avance, il faut définir le concept même de métacognition et sa place dans le paradigme de l'autonomie, avec ses potentialités et ses limites. La métacognition peut être définie en première approximation comme la cognition portant sur la cognition même. Avec Perfect et Schwartz (5), il convient d'opérer deux distinctions. La première distingue connaissance métacognitive et conscience métacognitive : l'une porte sur la connaissance qu'un apprenant a de ses forces et de ses faiblesses (par exemple savoir qu'on est fort en grammaire et faible en compréhension orale) ; l'autre est définie comme le ressenti d'un apprenant pendant qu'il est engagé dans un processus, par exemple une action (comme avoir la sensation d'être en train de bien performer à une production orale). La seconde distinction se fait entre monitoring métacognitif et contrôle métacognitif. Le monitoring est l'observation active, la réflexion sur un processus cognitif (par exemple l'attention que l'on porte au jeu des pieds quand on apprend à conduire). Le contrôle métacognitif est la prise de décision plus ou moins consciente fondée sur le monitoring (dans la suite de l'exemple précédent, par exemple décider de changer de chaussures pour être plus confortable). Pour éviter des malentendus ou des courts-circuits, dans la suite de cet article j'emploierai le mot « métacognition » spécifiquement pour indiquer le monitoring métacognitif. Le contrôle métacognitif sera désigné par le mot « auto-régulation ».
- 23 La relation entre la métacognition et l'autonomie est complexe. Dans la plupart des dispositifs autonomisants, le processus d'autonomisation passe par une auto-régulation consciente. Cette auto-régulation implique souvent des prises de conscience, par exemple sur les caractéristiques de son profil cognitif, qui sont accompagnées par différents outils et activités (voir par exemple Rivens Mompean et Eisenbeis ou Little et al.). Ces prises de conscience mènent à des prises de décision mieux informées dans l'auto-régulation pour la détermination des objectifs, l'élaboration de stratégies d'apprentissage, le choix des ressources, etc. Ainsi, la métacognition apparaît comme un levier dans le processus d'auto-régulation, les deux participant *in fine* à l'autonomisation de l'apprenant. Pour résumer, de manière générale, le processus

d'autonomisation passe d'une hétéro-régulation ou d'une régulation irréfléchie à une auto-régulation soutenue par la métacognition.

- 24 Notons enfin que la métacognition n'est pas un processus allant de soi. D'abord, la métacognition est médiée par les instruments psychologiques par lesquels elle se réalise, en premier lieu le langage. De plus, la métacognition est sujette à des biais cognitifs, comme l'effet Kruger et Dunning et la nature interactionniste de la raison (Mercier et Sperber), que j'ai eu l'occasion de commenter ailleurs (Cappellini, « Vers un modèle »). Dans l'ingénierie pédagogique pour le développement de dispositifs autonomisants, il sera donc important de considérer ces biais et de les atténuer, par exemple en en rendant les apprenants conscients.

3.1. Métacognition sur les stratégies d'apprentissage

- 25 Cela dit, historiquement, la métacognition a été centrale dans le paradigme de l'autonomie. Dès les premières réalisations pédagogiques dans ce paradigme, elle a investi comme objet principal les stratégies d'apprentissage, et parfois plus largement les cinq opérations constitutives de l'apprentissage identifiées par Holec (« Autonomie ») : la détermination des objectifs ; la définition des contenus et des progressions ; la sélection de méthodes et techniques ; le contrôle du déroulement ; l'évaluation. Pour illustrer mon propos, je prendrai le cas de l'apprentissage de langues auto-dirigé en CRL.
- 26 Dans le cas de l'apprentissage auto-dirigé (Gremmo et Riley), parfois appelé auto-formation (Barbot et Camatarri) ou auto-apprentissage (Barbot), le développement de la métacognition est l'un des objectifs pédagogiques. Historiquement, cela s'est fait principalement par le rapport à une figure de formateur particulière : le conseiller (Gremmo). Dans les entretiens de conseil, l'apprenant est amené à expliciter ses stratégies d'apprentissage et, en étant confronté à ses propres actions ainsi qu'à d'autres conceptions ou d'autres positions, enrichit son répertoire didactique et éventuellement expérimente et adopte des stratégies nouvelles. Ces apports de l'entretien conseil ont été prolongés plus récemment par d'autres outils et démarches des dispositifs d'apprentissage auto-dirigé. Le principal est probablement le carnet de bord, ou carnet d'apprentissage (Rivens Mompean et Eisenbeis). Il s'agit d'un écrit individuel dans lequel l'apprenant consigne son vécu et ses réflexions sur ses activités d'apprentissage. Ce carnet est généralement lu par un tuteur, qui pourra fournir des retours en adoptant une posture semblable à celle du conseiller, ou réalisé sur un outil du Web 2.0 – le blog – afin d'introduire une dimension sociale d'interaction avec les pairs, au sein d'une communauté de pratiques (Cappellini, « Du carnet d'apprentissage » ; « Dimensions »).
- 27 Les stratégies d'apprentissage ont été ainsi l'objet privilégié de la métacognition dans les dispositifs autonomisants, et ce dès les premières expérimentations. Cela permet de s'appuyer sur une littérature importante sur ces sujets, tant concernant les conceptions avancées et les différences possibles (comme pour le choix de la langue de métacognition, voir Little, « Two concepts ») que concernant les outils et dispositifs existants. De manière générale, le passage par une réflexion métacognitive vise à améliorer le processus d'auto-régulation. La logique générale est d'accompagner l'apprenant pour qu'il passe de stratégies irréfléchies et/ou choisies par défaut à des stratégies choisies en fonction de différents paramètres. En d'autres termes, pour cet

objet de métacognition comme pour les autres, le processus d'autonomisation vise des prises de conscience et une auto-régulation (mieux) réfléchie.

3.2. Métacognition sur les dimensions émotionnelles et sociales de l'apprentissage

- 28 Depuis une dizaine d'années, un deuxième objet de métacognition a émergé à côté des opérations d'apprentissage et surtout des stratégies d'apprentissage : les dimensions émotionnelles. Une des contributions portant spécifiquement sur cet objet est celle de Candas et Eneau. Les deux auteurs s'intéressent aux « stratégies affectives », qu'ils catégorisent comme un type de stratégies d'apprentissage dans la lignée d'autres cadres. Le but de leur étude est « d'étudier la manière dont les stratégies affectives et sociales contribuent à renforcer des stratégies d'apprentissage dépassant le cadre strictement cognitif et métacognitif » (145). Le premier constat à l'issue de leur analyse est que pour les apprenants interrogés, habitués à un cadre hétéroformatif, introduire des dynamiques de plaisir ne rentre pas dans leurs représentations de ce qu'est une formation. Ensuite, les auteurs proposent une typologie de profils d'apprenants selon les stratégies affectives repérées : le sujet « zappeur-hédoniste », le sujet « bon élève », le sujet « laborieux ». Tout en notant l'impossibilité de généraliser les résultats de leur étude exploratoire, ils suggèrent dans leur conclusion que les dispositifs d'apprentissage en CRL risquent de renforcer des inégalités concernant les capacités métacognitives et d'auto-régulation liées aux stratégies affectives. Concrètement, cela signifie qu'un apprenant déjà autonome aura tendance à inclure des éléments amenant du plaisir dans son parcours d'apprentissage, alors qu'un apprenant ayant des représentations encore déterminées par les cadres hétéronomes de formation aura tendance à exclure ces stratégies et à essayer de reproduire des activités venant de son expérience d'apprentissage scolaire de classe. Cette étude pose ainsi la question des démarches et outils d'accompagnement permettant une autonomisation se rapportant aux dimensions émotionnelles de l'apprentissage dans des dispositifs autonomisants.
- 29 La question est posée clairement par O'Leary. En s'inscrivant dans un cadre théorique de l'autonomie fortement imprégné par les études de Little (« Learner ») et Benson (« Teaching ») concernant le « tournant social » de ce concept, elle prône l'intégration des dimensions affectives parmi les dimensions sociales de l'autonomie et de l'autonomisation (O'Leary 17) :
- As is the case for cognition, exercising control over the affective dimension suggests the need to develop 'meta' affective knowledge and strategies alongside metacognitive and cognitive knowledge and strategies³.*
- 30 Au-delà de l'étude qu'elle mène, il est intéressant de noter les outils utilisés, dans le cadre d'un cours Lansad en ligne, pour accompagner la métacognition des apprenants concernant les dimensions émotionnelles. Les apprenants sont invités à développer leur réflexion sur les stratégies émotionnelles dans leurs portfolios numériques. Ils y reportent des traces concrètes sur la manière dont ils ont réfléchi à propos de leur état émotionnel et dont ils ont éventuellement agi sur celui-ci, par exemple pour baisser leur anxiété ou pour s'encourager. En d'autres termes, O'Leary propose des outils de métacognition sur les dimensions émotionnelles de l'apprentissage autonome, favorisant ainsi des prises de conscience, et pousse vers l'auto-régulation des états

émotionnels. On retrouve donc ici la même logique générale observée ci-dessus pour les stratégies d'apprentissage.

- 31 De plus, dans son analyse des verbalisations des apprenants, O'Leary note qu'au-delà des auto-encouragements, il existe une forte composante de l'empathie avec les autres apprenants comme manière d'auto-réguler son état émotionnel. Cette étude apporte donc une contribution importante, dans la mesure où elle lie le processus d'autonomisation concernant les dimensions émotionnelles à la relation avec les pairs. Ce faisant, elle montre, si besoin en était, que le processus d'autonomisation ne peut qu'être foncièrement social. Cela a été montré par d'autres études, comme celles sur les carnets d'apprentissage sur blogs collectifs qui se sont révélés également comme un outil permettant de soutenir la métacognition dans ses dimensions émotionnelles par le rapport aux pairs (Cappellini et al., « Reciprocity »).

3.3. Métacognition sur les imaginaires

- 32 Le troisième objet de métacognition que je voudrais aborder est les imaginaires. Par rapport aux trois autres objets, il ne s'agit dans ce cas que d'une réflexion programmatique, qui sera donc inévitablement moins précise et concrète que les autres.
- 33 La question des imaginaires dans l'apprentissage des langues dans le paradigme de l'autonomie est liée à la vaste littérature au sujet des représentations. Elle a été développée par exemple concernant le numérique et sa place dans l'apprentissage (Ollivier et al.). La base de ces réflexions est que si l'on considère les actions humaines dans une perspective téléologique, alors la conception que l'acteur se fait du but de son action est fondamentale. Dans le cadre de l'autonomie plus particulièrement, il revient à Castoriadis d'avoir analysé en profondeur le lien entre les imaginaires et l'institution de la société. L'une des observations centrales de cet auteur est que les imaginaires, quand ils ne sont pas perçus comme tels, assument une nature inamovible. Pour le dire autrement, pour le fonctionnement d'une société autonome, il est important de considérer les imaginaires comme tels afin de pouvoir en débattre et les faire évoluer⁴.
- 34 Dans le paradigme de l'autonomie, cela se retrouve dans plusieurs dispositifs pédagogiques qui amènent les apprenants à questionner leurs conceptions de ce qu'est une langue et de ce qui rentre dans son apprentissage. Ma proposition est d'essayer de formaliser les imaginaires comme un objet de métacognition. Autrement dit, il peut être intéressant de faire réfléchir les apprenants sur ce que sont leurs imaginaires et comment ceux-ci influencent leur réflexion et leur auto-régulation dans l'apprentissage. À partir de ces questionnements et de ces prises de conscience, il sera ensuite possible de proposer d'autres éléments allant reconfigurer les imaginaires en place. Par exemple, cela peut se faire en puisant dans les expériences pédagogiques pour le développement du plurilinguisme, notamment celles qui vont réinterroger la relation entre différentes langues, voire la distinction même entre elles (e.g. Clerc Conan). Plus récemment, dans le paradigme de l'autonomie, Benson (« Language ») a proposé d'inclure la mobilité dans l'espace, par exemple d'une ville, comme un paramètre de l'apprentissage, élément qui ne rentre certainement pas dans l'imaginaire d'une majorité d'apprenants à propos de l'apprentissage d'une langue. Enfin, la métacognition des apprenants sur les imaginaires dans les dispositifs autonomisants peut porter sur les divergences possibles entre les imaginaires des

acteurs impliqués dans les dispositifs, notamment le(s) formateur(s) et les apprenants (Barbot et Camatarri).

- 35 Concernant cet objet possible de métacognition, des expériences pédagogiques restent à concevoir, implémenter et étudier. Il me semble profitable de les penser non seulement avec les outils/démarches classiques des dispositifs autonomisants, comme les entretiens conseils et les carnets de bord, mais aussi dans le sens des approches créatives et en intégrant la dimension existentielle de l'apprentissage des langues.

3.4. Métacognition sur l'usage des technologies numériques persuasives

- 36 Le dernier objet de métacognition que je voudrais suggérer est l'influence des technologies persuasives, notamment numériques. Dans la section 2, nous avons vu comment les technologies numériques persuasives influencent la cognition par la captation de l'attention et en instaurant des leviers d'engagement. Le fonctionnement de ces technologies est foncièrement hétéronome dans la mesure où les usagers sont réduits à des entités desquelles il faut extraire une ressource (l'attention) permettant de générer des profits.
- 37 En didactique des langues et cultures, ces questions deviennent pertinentes au moment où un dispositif intègre des technologies numériques persuasives à l'environnement d'apprentissage. Cela est en lien avec les dynamiques émotionnelles relevées ci-dessus, dans la mesure où l'introduction de ces technologies se fait la plupart du temps dans une dynamique de recherche d'un plaisir dans l'apprentissage, comme montré par Toffoli pour l'exemple de l'apprentissage informel de l'anglais en ligne. Or, si la spécificité des technologies persuasives est d'influencer la cognition, alors la métacognition peut investir ces technologies, peut en faire un objet de réflexion. Le rôle de la métacognition est ici de rendre critique l'usage de ces technologies. Comme pour les autres objets de métacognition, cela se réalise principalement en deux temps : un premier temps de prise de conscience, et un second temps d'auto-régulation.
- 38 Plusieurs exemples d'approches pédagogiques peuvent venir enrichir la réflexion à ce propos. Par exemple, parmi les approches générales, en langues Kern (352) propose ce qu'il appelle une pédagogie relationnelle (*relational pedagogy*), en s'appuyant entre autres sur la pédagogie des multilittératies (Cope et Kalantzis). Cette approche est appelée « relationnelle » car l'objet principal est les relations entre différentes entités, par exemple entre une interface numérique et la construction de sens par un usager ou, à un niveau différent, entre un genre discursif, son histoire et son évolution en ligne. Dans son approche, il propose de faire réfléchir ses apprenants, entre autres sur « *whose interests are at stake, and how are those interests identifiable?* » (Kern 353). Néanmoins, à ma connaissance, cette suggestion est restée largement au stade de programme, les initiatives pédagogiques relevant de la pédagogie relationnelle s'étant focalisées sur la production multimodale de sens dans le cadre d'analyses discursives et multimodales de l'interaction en ligne médiatisée par les écrans (par exemple, Kern et Develotte).
- 39 Au contraire, Murray et al. s'attaquent au vif du sujet des technologies persuasives. Ils s'intéressent aux technologies qu'ils appellent, non sans raison, distrayantes (*distractive technologies*), dont l'exemple paradigmatique est le smartphone. Ils proposent d'étendre le cadre de la littératie numérique afin de la rendre critique par rapport à la manière dont les technologies peuvent capter notre attention dans des mesures pour le moins

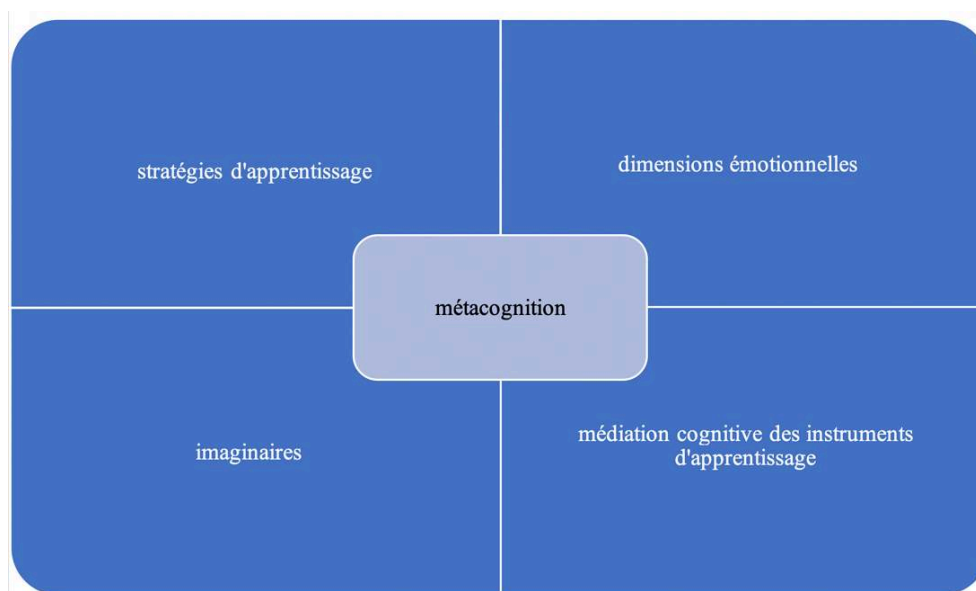
sous-estimées. Concrètement, ils proposent à leurs étudiants d'installer un outil leur permettant d'avoir des statistiques d'utilisation de leur smartphone, en termes de nombre de déverrouillages, de temps passé devant l'écran et de sa distribution à travers les différentes applications. Cela leur permet d'accéder à la première étape du processus d'autonomisation : la prise de conscience. Ils proposent ensuite des stratégies pour que les étudiants aient une utilisation plus consciente de leur smartphone. Par exemple, certains étudiants arrivent à séparer nettement le temps consacré aux activités académiques et celui passé sur les réseaux sociaux, en faisant du second une sorte de récompense après avoir effectué le travail académique.

- 40 Dans un article récent, je propose de développer cette approche dans le sens de l'éducation à la citoyenneté numérique (Cappellini, « Autonomie »). L'idée principale de mes propositions est de partir du moment de la prise de conscience pour guider les apprenants dans deux directions complémentaires. La première est de se renseigner sur les dynamiques socio-économiques à la base des technologies persuasives, afin de prendre connaissance des tenants de l'économie de l'attention et de découvrir les outils qui l'opérationnalisent, par exemple en termes de cookies tiers de traçage sur les pages Web. En ce sens, il est intéressant de se fonder sur les initiatives d'éducation populaire, comme celles élaborées par l'association Framasoft en France ou le collectif Ippolita sur l'autodéfense numérique en Italie. La deuxième direction est celle de l'élaboration de démarches d'auto-régulation, pour que chaque apprenant décide consciemment jusqu'où il veut utiliser (et être utilisé par) les technologies persuasives et quand arrêter, par exemple en termes de quantité de temps passé en ligne quotidiennement. Pour cela, le recours aux ateliers d'apprendre à apprendre ou autres formes d'échange entre pairs peut permettre de partager des stratégies entre les apprenants.
- 41 Comme pour les autres objets de métacognition, il s'agit ici d'accompagner les apprenants pour qu'ils développent leur réflexion sur les éléments qui influencent ou déterminent leur cognition. Le processus d'autonomisation va d'une prise de conscience de l'existence d'un objet possible de métacognition, au développement de démarches d'auto-régulation. Ce dernier objet de métacognition – les technologies persuasives, leur fonctionnement et leur influence sur la cognition et les usages du numérique – me semble devenir une cible nécessaire de réflexion pour que le paradigme de l'autonomie relève les défis émergeant de l'écosystème numérique et informationnel actuel. Plus largement, une réflexion sur les technologies persuasives peut s'étendre à la médiation cognitive des instruments adoptés dans l'apprentissage.

Conclusion

- 42 Le paradigme de l'autonomie en langues étrangères a été initié par l'équipe du Crapel de Nancy comme une innovation pédagogique permettant, entre autres, de répondre à des évolutions sociétales apparues dans les années 1970. Cet article a développé l'idée que les évolutions sociétales actuelles concernant l'usage des technologies numériques constituent un défi qu'il convient de relever pour que la sphère éducative en général et le paradigme de l'autonomie en particulier continuent à contribuer à la formation des jeunes/futurs citoyens. Une porte d'entrée pour ce faire est l'élargissement des objets possibles de métacognition et l'extension conséquente des domaines d'auto-régulation par les apprenants. La figure suivante schématise les quatre objets de métacognition abordés.

Figure 1. Objets de métacognition



- 43 Les CRL sont l'un des lieux privilégiés dans cette dynamique, tant par le rôle qu'ils ont su adopter dans l'enseignement supérieur pour le développement de l'autonomie de l'apprenant en langues, que par les espaces d'innovation multiples qu'ils constituent en tant que méga-dispositif (Rivens Mompean). Ces espaces ont d'abord été conçus pour offrir aux apprenants un accès à des ressources d'apprentissage et plus largement à des ressources multimédias. Dans la dernière décennie, les CRL ont été caractérisés par le tournant social de l'autonomie de l'apprenant (Benson, « Teaching »). Cela les a amenés à recentrer leurs missions, en mettant au second plan, au moins en partie, les questions d'accessibilité des ressources, en concomitance avec la banalisation de l'accès à internet. L'évolution à laquelle on a assisté depuis dix ans touche à la reconception des espaces, en allant intégrer des espaces de convivialité favorisant la socialisation en langue étrangère (Kroenberg 16). Face à l'émergence des dynamiques problématiques dans les usages des technologies numériques et en s'appuyant sur la littérature techno-critique, les CRL peuvent actuellement continuer cette dynamique d'intégration du social dans l'apprentissage autonome des langues dans le sens du développement de l'esprit critique face au numérique et de la citoyenneté. Si l'on intègre l'éducation en langues au projet plus large du Conseil de l'Europe pour le développement du plurilinguisme et de la démocratie, le rôle des CRL peut investir, entre autres par le biais du travail sur les imaginaires, une réflexion sur le statut des langues et sur leur mobilisation conjointe dans les pratiques d'apprentissage et de socialisation, y compris en intégrant les technologies numériques. Les CRL peuvent ainsi être au centre d'un chantier amenant les étudiants à la prise de conscience des ramifications sociales, économiques et politiques des usages du numérique, dans le but de politiser les questions relatives aux usages du numérique, en rendant la technique compréhensible et objet de débats citoyens.

Cet article est le fruit d'un travail qui a bénéficié du soutien du programme Erasmus+ de la Commission européenne et rentre dans le projet PENSA 2020-1-FR01-KA226-HE-095142.

BIBLIOGRAPHIE

- Barbot, Marie-José. *Les auto-apprentissages*. Clé International, 2000.
- Barbot, Marie-José, et Giovanni Camatarri. *Autonomie et apprentissage : l'innovation dans la formation*. Presses universitaires de France, 1999.
- Benson, Phil. *Language Learning Environments: Spatial Perspectives on SLA*. Multilingual Matters, 2021.
- Benson, Phil. *Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning*. Routledge, 2011.
- Brown, Michael, et Carrie Klein. « Whose Data? Which Rights? Whose Power? A Policy Discourse Analysis of Student Privacy Policy Documents. » *The Journal of Higher Education*, vol. 91, n° 7, 2020, pp. 1149-1178.
- Candas, Peggy, et Jérôme Eneau. « Autonomie de l'apprenant et dimensions affectives de l'autoformation. Étude exploratoire dans les Centres de Ressources en Langues. » *Enjeux et dilemmes de l'autonomie*, dirigé par Brigitte Albero et Nicole Poteaux, Éditions de la maison des sciences de l'homme, 2010, pp. 141-167.
- Cappellini, Marco. « Autonomie et citoyenneté numérique. Pour une convergence en didactique. » *Éducation et Francophonie*, vol. 49, n° 2, 2022. DOI : 10.7202/1085304ar.
- Cappellini, Marco. « Dimensions sociales de l'autonomie de l'apprenant en lien avec l'autonomie générale. » *Recherches en Didactique des Langues et Cultures – Les Cahiers de l'ACEDLE*, vol. 19, 2022. DOI : 10.4000/rdlc.10550.
- Cappellini, Marco. « Vers un modèle d'évaluation pour l'autonomie en langues. Enjeux, paradoxes et pistes. » *Mélanges CRAPEL*, vol. 40, n° 2, 2019. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02885840/document>.
- Cappellini, Marco. « 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. Cahiers de l'Apliu*, vol. 34, n° 1, 2015, pp. 127-146.
- Cappellini, Marco, et al. « Pour une professionnalisation des enseignants utilisant le numérique pour un soutien à l'autonomie et à la citoyenneté (PENSA). État de l'art et enquête sur les formations à la citoyenneté numérique. » 2022. <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-03546656>.
- Cappellini, Marco, et al. « Reciprocity 2.0: How Reciprocity is Mediated through Different Formats of Teletandem Learners' Logs. » *Redefining Tandem Language and Culture Learning in Higher Education*, édité par Claire Tardieu et Céline Horgues, Routledge, 2020, pp. 15-30.
- Cappellini, Marco, et al. *Learner Autonomy and Web 2.0*. Equinox, 2017.
- Castoriadis, Cornelius. *L'institution imaginaire de la société*. Seuil, 1975.
- Caws, Catherine, Marie-José Hamel, Catherine Jeanneau, et Christian Ollivier. *Formation en langues et littératie numérique en contextes ouverts – Une approche socio-interactionnelle*. Archives contemporaines, 2021.

- Clerc Conan, Stéphanie. « La biographie langagière en formation d'enseignant-e-s : levier de contre-transfert et de modification des représentations et pratiques. » *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, vol. 13, n° 1, 2018, pp. 69-112.
- Collin, Simon, Nicolas Guichon, et Jean Gabin Ntebutse. « Une approche sociocritique des usages numériques en éducation. » *STICEF*, vol. 22, 2015, pp. 89-117.
- Cope, Bill, et Mary Kalantzis. « 'Multiliteracies': New Literacies, New Learning. » *Pedagogies: An International Journal*, vol. 4, n° 3, 2009, pp. 164-195.
- Enlart, Sandra. « Les capacités à (se) développer dans un monde digital. » *Éducation permanente*, vol. 215, 2018, pp. 39-46.
- Gangadharan, Seeta. « 4. Digital Exclusion: A Politics of Refusal. » *Digital Technology and Democratic Theory*, édité par Lucy Bernholz et al., University of Chicago Press, 2021, pp. 113-140.
- Germain, Claude, et Joan Netten. « Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS. » *ALSIC*, vol. 7, n° 1, 2004, pp. 55-69.
- Gremmo, Marie-José. « Conseiller n'est pas enseigner. » *Mélanges CRAPEL*, vol. 22, 1995, pp. 33-61.
- Gremmo, Marie-José, et Philip Riley. « Autonomy, Self-direction and Self access in Language Teaching and Learning: The History of an Idea. » *System*, vol. 23, n° 2, 1995, pp. 151-164.
- Holec, Henri. « Entretien avec Henri Holec. » *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, vol. 24, 2013, pp. 112-117.
- Holec, Henri. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Conseil de l'Europe, 1979.
- Kant, Immanuel. *Fondements de la métaphysique des mœurs*. Traduit par Victor Delbos, Livre de Poche, 1993.
- Kern, Richard. « Technology as Pharmakon: The Promise and Perils of the Internet for Foreign Language Education. » *The Modern Language Journal*, vol. 98, n° 1, 2014, pp. 340-357.
- Kern, Richard, et Christine Develotte. *Screens and Scenes: Multimodal Communication in Online Intercultural Encounters*. Routledge, 2018.
- Kronenberg, Felix A. *From Language Lab to Language Center and beyond: The Past, Present, and Future of Language Center Design*. International Association for Language Learning Technology, 2017.
- Kruger, Justin, et David Dunning. « Unskilled and Unaware of it: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-assessments. » *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 77, n° 6, 1999, p. 1121.
- Little, David. « University Language Centres, Self-access Learning and Learner Autonomy. » *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut*, vol. 34, n° 1, 2015, pp. 13-26.
- Little, David. « Two Concepts of Autonomy in Language Learning and their Consequences for Research. » *Views on Motivation and Autonomy in ELT. Selected Papers from the XXXVII FAAP Conference*. 2012, pp. 20-26.
- Little, David. *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Authentik, 1991.
- Little, David, et al. *Language Learner Autonomy*. Multilingual Matters, 2017.
- Mercier, Hugo, et Dan Sperber. *The Enigma of Reason*. Harvard University Press, 2017.
- Murray, Liam, et al. « Extending Digital Literacies: Proposing an Agentive Literacy to Tackle the Problems of Distractive Technologies in Language Learning. » *ReCALL*, vol. 32, n° 3, 2020, pp. 250-271.

O’Leary, Christine. « Developing Autonomous Language Learners in HE: A Social Constructivist Perspective. » *Social Dimensions of Autonomy in Language Learning*. Palgrave Macmillan, 2014, pp. 15-36.

Ollivier, Christian, et al. *Numérique et formation des enseignants de langue. Pistes et imaginaires*. Archives contemporaines, 2016.

Pasquale, Frank. *The Black Box Society*. Harvard University Press, 2015.

Perfect, Timothy J., et Bennett L. Schwartz. *Applied Metacognition*. Cambridge University Press, 2002.

Rivens Mompean, Annick. *Le Centre de Ressources en Langues. Vers la modélisation du dispositif d’apprentissage*. Éditions du Septentrion, 2013.

Rivens Mompean, Annick, et Martine Eisenbeis. « Autoformation en langues : quel guidage pour l’autonomisation ? » *Recherches en didactique des langues et des cultures*, vol. 6, n° 1, 2009. DOI : 10.4000/rdlc.2204.

Sockett, Geoffrey, et Denyze Toffoli. « Beyond Learner Autonomy: A Dynamic Systems View of the Informal Learning of English in Virtual Online Communities. » *ReCALL*, vol. 24, n° 2, 2012, pp. 138-151.

Toffoli, Denyze. *Informal Learning and Institution-Wide Language provision*. Springer, 2020.

Turkle, Sherry. *Alone Together: Why we Expect More from Technology and Less from Each Other*. Hachette UK, 2017.

WuMing 1. *La Q di Qomplotto. Qanon e dintorni*. Alegre, 2021.

NOTES

1. Pour une discussion plus développée à propos de cette relation, je me permets de renvoyer à Cappellini, « Autonomie et citoyenneté ».
2. Voir à ce sujet WuMing 1 sur l’exemple du mouvement QAnon aux États-Unis.
3. Notons que si on conçoit l’affect et les émotions comme une forme de cognition, comme je le fais à la suite de Barbot et Camatarri reprenant le cadre de Varela, alors il n’y a pas de distinction entre la réflexion portant sur l’apprentissage et celle portant sur l’émotion : les deux réflexions relèvent de la métacognition. La différence réside dans l’objet de la métacognition.
4. D’après Castoriadis, avec des moments de rupture.

RÉSUMÉS

Cet article propose de reconsidérer la place du paradigme de l’autonomie dans la didactique des langues et dans les formations dans les centres de ressources en langues, à l’aune des récentes évolutions sociétales dans les usages des technologies numériques. La réflexion proposée développe les bases du paradigme de l’autonomie et distingue entre autonomie d’apprentissage, autonomie langagière et autonomie générale, cette dernière étant assimilée à la citoyenneté.

Face à la littérature techno-critique émergeant avec force depuis 2015, l'article propose d'actualiser le paradigme de l'autonomie en élargissant les objets possibles des processus de métacognition, en allant englober notamment les technologies persuasives numériques. Quatre objets de métacognition sont identifiés et des pistes pédagogiques et de recherche sont suggérées pour cet élargissement du paradigme de l'autonomie.

This article proposes to reconsider the place of the autonomy paradigm in language didactics and in training in language resource centres in the light of recent societal developments of digital technologies and their use. Our reflection develops the bases of the learner autonomy paradigm and distinguishes learner autonomy, language autonomy and general autonomy—assimilated to citizenship. Considering the techno-critical literature that has emerged strongly since 2015, the article proposes to update the autonomy paradigm by broadening the possible objects of the metacognition processes, especially including digital persuasive technologies. Four objects of metacognition are identified and pedagogical and research directions are suggested for this extension of the autonomy paradigm.

INDEX

Mots-clés : approches techno-critiques, autonomie de l'apprenant, citoyenneté numérique, métacognition

Keywords : digital citizenship, learner autonomy, metacognition, techno-critical approaches

AUTEUR

MARCO CAPPELLINI

Marco Cappellini est maître de conférences habilité à diriger des recherches à Aix-Marseille Université et au Laboratoire Parole et Langage (UMR 7309 CNRS). Il est également vice-président délégué à la recherche de Ranacles, l'association française regroupant les centres de langues de l'enseignement supérieur. Depuis quinze ans il étudie les dispositifs d'enseignement/apprentissage des langues et les formations de formateurs en langues. Ses centres d'intérêt principaux sont l'intégration des technologies dans l'apprentissage des langues, les dispositifs d'échanges en ligne et télécollaboration, l'autonomie de l'apprenant et, plus récemment, la citoyenneté numérique. Il a publié de nombreux articles et chapitres dans les principales revues françaises et internationales, telles *ALSIC*, *RDLC*, *ReCALL*, *Journal of Virtual Exchange*, et il a co-édité des numéros spéciaux de revue et l'ouvrage *Learner Autonomy and Web 2.0* dans le CALICO Series. marco.CAPPELLINI[at]univ-amu.fr