

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
en association avec
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

L'AUTOFORMATION EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE : UN
ACCOMPAGNEMENT MULTIFORME POUR LIER L'AUTONOMISATION
DES APPRENANTS À LA MÉDIATISATION DES APPRENTISSAGES

SOUS-TITRE : ÉTUDE MULTICAS DES REPRÉSENTATIONS
PROFESSIONNELLES ET DES PRATIQUES DES PROFESSEURS DE
FRANÇAIS LANGUE SECONDE

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR
ISABELLE LECOIN

JUIN 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Cette démarche doctorale a été une aventure intellectuelle et pragmatique qui n'aurait pas été menée à terme sans l'accompagnement de mon comité de recherche. Ma directrice de recherche, Madame Martine Peters de l'université du Québec en Outaouais, a toujours été présente pour me conseiller et m'encourager à persévérer pendant mon cheminement académique, mais également pour développer mon réseau professionnel relié à mes intérêts de recherche. En tant que travailleuse autonome, cela m'a permis de mieux articuler et perfectionner ma pratique professionnelle au moyen de mon aventure doctorale. Je la remercie sincèrement de sa présence et de son expertise professionnelle qui ont grandement contribué à la réalisation de ce doctorat.

Mon co-directeur de recherche, Monsieur Pascal Galvani de l'université du Québec à Rimouski, a été la première personne à valider ma pratique de l'autoformation et à m'encourager à la développer dans mon domaine professionnel des langues secondes, il y a de cela 18 ans. Je veux donc sincèrement le remercier pour avoir été un *éveilleur* de sens et un accompagnateur de l'autoformation pendant la réalisation de mon doctorat.

Je veux aussi remercier tous les participants de mon étude qui ont pris le temps de partager leur expertise, leur idéal, leurs doutes envers le développement de l'autonomie de l'apprenant en français langue seconde.

Finalement, je tiens à remercier ma famille et mes amis, pour avoir été présents et m'avoir accompagnée durant les hauts et les bas de mon parcours doctoral.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES FIGURES	xiii
LISTE DES TABLEAUX	xv
RÉSUMÉ	xix
INTRODUCTION.....	1
Prolégomènes à la problématique	2
CHAPITRE I LA PROBLÉMATIQUE	5
ENTRE AUTONOMISATION DES APPRENANTS ET MÉDIATISATION DES APPRENTISSAGES : QUELLES REPRÉSENTATIONS ET QUELLES PRATIQUES POUR LES PROFESSEURS DE LANGUES SECONDES ?	5
1.1 Contexte général de la recherche	5
1.1.1 Les technologies : vers une épistémologie de l'autonomie en éducation	5
1.2 Contexte spécifique de la recherche.....	8
1.2.1 Pertinence de la problématique pour la région étudiée.....	9
1.3 L'autonomie et l'enseignement/apprentissage de la L2.....	11

1.4	La valeur de l'autonomie pour l'enseignement/apprentissage de la L2.....	12
1.5	Le double rôle des professeurs de L2 pour l'autonomie langagière	14
1.6	Les opposants de l'autonomisation en L2	16
1.6.1	Premier opposant : le rôle de la formation.....	16
1.6.2	Deuxième opposant : les représentations professionnelles des professeurs.....	18
1.6.3	Troisième opposant : Les contraintes institutionnelles : manuels, horaires, etc.....	19
1.6.4	Quatrième opposant : les représentations des apprenants de langues	20
1.7	Les pratiques autonomisantes en L2	21
1.8	Synthèse de la première partie de la problématique	24
	Deuxième partie de la problématique.....	25
1.9	L'enseignement/apprentissage de la L2 et les technologies : un partenariat.....	25
1.9.1	Potentialités des TIC pour les langues : côté apprenant	26
1.9.2	Potentialités des TIC pour les langues : côté professeur.....	28
1.10	Les facteurs d'influence de l'intégration des TIC en formation à la L2	29
1.11	Utilisation du Web 2.0 dans l'enseignement/apprentissage de la L2	33
1.12	Intention de recherche : les questions et les objectifs	35
	CHAPITRE II LE CADRE CONCEPTUEL	39
	L'AUTOFORMATION ÉDUCATIVE COMME LEVIER À L'AUTONOMISATION DES APPRENANTS	39
2.1	Appuis épistémologiques de la recherche	39
2.1.1	Le concept d'autonomie en éducation : une histoire en continu	40
2.1.2	Le paradigme pour l'enseignement/apprentissage de la L2.....	41

2.2	Le paradigme de formation de la recherche : l'autoformation	43
2.2.1	Approche ternaire de l'autoformation : un croisé formatif pour la formation médiatisée en L2 ?	44
2.3	L'autoformation éducative	48
2.3.1	Trois principes d'ingénierie pour le dispositif autonomisant.....	50
2.4	L'autonomie de l'apprenant en FL2	52
2.4.1	Quels impacts de la médiatisation pour l'autonomie de l'apprenant.....	55
2.5	Le processus d'autonomisation en FL2.....	58
2.5.1	La mise en place de l'autonomisation : la <i>porte d'entrée</i> à l'autonomisation	59
2.5.2	Le sens comme critère didactique : les tâches et les ressources authentiques.....	61
2.5.3	L'autorégulation de l'autonomisation.....	62
2.5.4	La socialisation	65
2.6	L'accompagnement en éducation et en formation.....	67
2.6.1	L'accompagnement autonomisant en langue seconde.....	69
2.6.2	Les fonctions tutorales en formation à distance	71
2.7	Les représentations professionnelles.....	73
2.8	Les pratiques professionnelles en éducation	75
2.9	Les pratiques médiatiques	77
2.10	Conclusion du chapitre II	78
CHAPITRE III LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE : ÉTUDE MULTICAS		81
3.1	Précisions épistémologiques du choix de la méthodologie.....	82
3.2	Définition de l'étude de cas en éducation	83
3.2.1	La recherche multicas	86

3.2.2	Les appuis du choix méthodologique de la recherche	87
3.3	Le devis méthodologique	90
3.3.1	L'échantillonnage	92
3.3.2	Le type d'échantillon	92
3.3.3	Méthode d'échantillonnage	94
3.3.4	Les participants à notre étude multicas	95
3.4	Le protocole de la collecte des données	98
3.4.1	Le questionnaire en ligne	99
3.4.2	L'entretien semi-dirigé	100
3.5	Traitement et analyse des données	108
3.6	Les limites de notre recherche	113
3.7	Critères de rigueur de la méthodologie	116
3.8	Conclusion du chapitre III : la méthodologie en acte : récit d'une expérience	120
CHAPITRE IV RÉSULTATS DE LA RECHERCHE		123
RECUEIL DES REPRÉSENTATIONS ET DES PRATIQUES : UN RÉCIT DES EXPÉRIENCES DES PROFESSEURS DE FL2		123
4.1	Analyse symbolique des représentations professionnelles de l'autonomisation	125
4.2	Les blasons des participants aux trois cas	126
4.3	Les images du bateau et de la montagne : une symbolique de groupe.	128
4.4	Les images des outils du professeur pour autonomiser : un projet de construction.	133
4.5	Profil du cas Présentiel : 4 participants	137
4.5.1	Représentations professionnelles d'un apprenant autonome : cas présentiel	138

4.5.2	Représentations concernant l'accompagnement à l'autonomisation	140
4.5.3	Les impacts de l'autonomisation et de la médiatisation	142
4.5.4	La responsabilité et la négociation face à l'autonomisation.	146
4.5.5	Les pratiques didactiques et d'accompagnement en présentiel.....	149
4.5.6	Les facteurs opposants à l'autonomisation de l'apprenant	153
4.5.7	Les facteurs adjuvants à l'autonomisation de l'apprenant	156
4.6	Profil du cas hybride : 3 participantes.....	158
4.6.1	Représentations professionnelles d'un apprenant autonome	159
4.6.2	Représentations concernant l'accompagnement à l'autonomisation	161
4.6.3	Les impacts de l'autonomisation et de la médiatisation	164
4.6.4	La responsabilité et la négociation face à l'autonomisation	166
4.6.5	Les pratiques didactiques et d'accompagnement en modalité hybride	169
4.6.6	Les facteurs opposants à l'autonomisation de l'apprenant	172
4.6.7	Les facteurs adjuvants à l'autonomisation de l'apprenant	175
4.7	Profil du cas distance : 3 participants.....	176
4.7.1	Représentations professionnelles d'un apprenant autonome	178
4.7.2	Représentations concernant l'accompagnement à l'autonomisation	180
4.7.3	Les impacts de l'autonomisation et de la médiatisation	182
4.7.4	La responsabilité et la négociation face à l'autonomisation	184
4.7.5	Les pratiques didactiques et d'accompagnement à distance	189
4.7.6	Les facteurs opposants à l'autonomisation de l'apprenant	194
4.7.7	Les facteurs adjuvants à l'autonomisation de l'apprenant	196
CHAPITRE V LA DISCUSSION.....		199
ESQUISSE D'UNE DIDACTIQUE DE L'AUTONOMISATION EN FL2		199
5.1	Les représentations professionnelles des professeurs de FL2 pour l'autonomisation	200
5.1.1	La première symbolique de l'autonomisation : <i>le projet collectif</i>	203
5.1.2	La deuxième symbolique de l'autonomisation : <i>la construction méthodique</i>	205

5.1.3	Les représentations professionnelles de l'accompagnement.....	207
5.1.4	La présence en ligne : évolution de la posture du professeur de L2.....	209
5.1.5	La signification des représentations des deux symboliques face à la recherche sur l'autonomisation	211
5.2	Les pratiques d'autonomisation des professeurs des trois cas.....	212
5.2.1	Les pratiques médiatiques des professeurs des trois cas.....	213
5.2.2	La mise en place du processus d'autonomisation : une pratique à développer chez les professeurs de FL2 en contexte médiatisé	215
5.2.3	Le manque de formation à l'autonomisation des professeurs : une tâche pour l'université ?	218
5.3	Le trois préfixes de l'autoformation éducative dans la pratique des professeurs de FL2 de la région d'Ottawa-Gatineau.....	221
5.3.1	Le préfixe <i>auto</i> pour le cas présentiel.....	221
5.3.2	Le préfixe <i>multi</i> pour le cas hybride.....	224
5.3.3	Le préfixe <i>alter</i> pour le cas distance.....	225
5.4	L'influence des contextes sur l'autonomie des professeurs de FL2	228
5.4.1	La précarité d'emploi des professeurs de FL2	230
5.4.2	L'autonomisation en entreprise	232
5.5	Dialectique entre autonomisation et médiatisation : les TIC comme catalyseur d'autonomisation	234
5.5.1	Médiatisation et autonomisation, une influence mutuelle dans la pratique des professeurs de FL2	235
5.5.2	Les quatre retombées de notre recherche multicas.....	238
5.5.3	Un croisé formatif pour une biodiversité pédagogique en L2.....	239
5.5.4	Esquisse d'une didactique de l'autonomisation pour la formation des professeurs de L2 et les cours de L2 : vers une multidisciplinarité.....	240
	CONCLUSION	245
	ANNEXE A QUESTIONNAIRE EN LIGNE.....	251

ANNEXE B	L'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ	267
ANNEXE C	GRILLE DE QUESTIONS.....	271
ANNEXE D	CODAGE	275
RÉFÉRENCES.....		277

LISTE DES FIGURES

Figures	Page
2.1 Réseau conceptuel de la recherche	47
2.2 Les composantes principales du processus d'autonomisation en L2.....	66
3.1 Le blason d'Hupa du cas hybride	103
3.2 Synthèse du traitement et de l'analyse des données	112
5.1 Réseau iconographique de l'autonomisation.....	202
5.2 Réseau symbolique du <i>projet collectif</i>	203
5.3 Réseau symbolique de la <i>construction méthodique</i>	206
5.4 L'accompagnement autonomisant selon les professeurs de FL2	207

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	Page
1.1 Apprenants autonomes et non autonomes.....	13
1.2 Les opposants des professeurs à l'autonomisation	18
2.1 Approche ternaire de l'autoformation.....	45
2.2 Principes d'autoformation éducative en lien avec le domaine des langues.....	51
3.1 Devis méthodologique de l'étude multicas	91
3.2 Critères de sélection pour les participants.....	94
3.3 Données sociodémographiques des participantes au cas présentiel	96
3.4 Données sociodémographiques des participantes au cas hybride.....	97
3.5 Données sociodémographiques des participantes au cas distance.....	98
3.6 Items de vérification de la fiabilité interne des données	116
3.7 Items de vérification de la fiabilité externe	118
3.8 Items de la validité interne de la recherche	119
3.9 Validité externe de la recherche	120
3.10 Synthèse des changements au cours de la démarche doctorale	121
4.1 Blason cas présentiel.....	127
4.2 Blason cas hybride	127

4.3	Blason cas distance	128
4.4	Représentations d'un apprenant autonome cas présentiel.....	139
4.5	Responsabilité des acteurs concernant l'autonomisation de l'apprenant.....	146
4.6	La négociation avec les apprenants pour le cas présentiel	148
4.7	Les pratiques didactiques en présentiel.....	150
4.8	Les pratiques d'accompagnement pour l'autonomisation.....	152
4.9	Les facteurs opposants de l'autonomisation.....	154
4.10	Les facteurs adjuvants à l'autonomisation	157
4.11	Représentations d'un apprenant autonome cas hybride	160
4.12	Responsabilité des acteurs concernant l'autonomisation de l'apprenant.....	166
4.13	La négociation avec les apprenants pour le cas hybride	167
4.14	Les pratiques didactiques en hybride	170
4.15	Les pratiques d'accompagnement pour l'autonomisation.....	171
4.16	Les facteurs opposants à l'autonomisation.....	173
4.17	Les facteurs adjuvants à l'autonomisation	175
4.18	Représentations d'un apprenant autonome cas distance	178
4.19	Responsabilité des acteurs concernant l'autonomisation de l'apprenant.....	185
4.20	La négociation avec les apprenants pour le cas distance	186
4.21	Les pratiques didactiques à distance	190
4.22	Les pratiques d'accompagnement pour l'autonomisation.....	191
4.23	Les facteurs opposants à l'autonomisation.....	195
4.24	Les facteurs adjuvants à l'autonomisation	197

5.1 Mise en relation entre autoformation, L2 et médiatisation : esquisse
d'une praxis pour l'autonomisation 242

RÉSUMÉ

Notre recherche doctorale s'inscrit dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du français langue seconde (FL2). La thèse a comme objectif d'identifier et de comprendre les représentations professionnelles et les pratiques des professeurs de FL2 concernant l'instrumentation de l'autonomie des apprenants en contexte médiatisé pour les langues.

La problématique pose la question du développement de l'autonomisation de l'apprenant et du pourquoi et comment celle-ci se construit ou pas dans le collectif de la classe de langue. L'originalité de notre questionnement concernant l'autonomisation vient du fait que d'une part, il met le focus sur l'expérience d'enseignement des professeurs de FL2 venant de milieux contrastés (académique/milieu de travail). D'autre part, il se déploie à travers trois modalités d'enseignement actuelles (présentiel - hybride - à distance) pour les langues dans ces milieux. Il s'agit alors de relever deux défis. Le premier est de mettre à jour des représentations et des pratiques professionnelles peu étudiées et souvent implicites chez les professeurs à propos de l'autonomisation. Le deuxième est d'identifier les adjuvants et les opposants que les professeurs expérimentent en présence et à distance pour instrumenter l'autonomie de l'apprenant.

L'approche ternaire de l'autoformation (auto-hétéro-éco) jumelée aux recherches sur l'accompagnement adulte et autonomisant a permis de tracer un réseau conceptuel pour planifier notre méthodologie et interpréter nos résultats de façon heuristique.

Pour constituer le corpus de la recherche nous avons fait une recherche multicas de type qualitatif à visée compréhensive dans les institutions postsecondaires (université-Cégep) et en entreprise (école de langues privée) de la région d'Ottawa-Gatineau au Canada. Avec la technique du blason lors d'entretiens semi-dirigés nous avons pu accéder à la symbolique personnelle des professeurs de FL2 concernant l'autonomisation des apprenants.

Les résultats principaux montrent que les professeurs de FL2, tout contexte confondu, ont des représentations professionnelles favorables à ce que les apprenants prennent en charge certaines composantes du cours pour apprendre le FL2. Notre recherche révèle également que les pratiques réelles des professeurs de FL2 visant l'autonomie des apprenants ne sont pas inscrites dans une planification globale d'autonomisation. Néanmoins, cette recherche a mis à jour des pratiques d'accompagnement pour l'autonomisation des apprenants en présentiel et en ligne ainsi que des adjuvants et

xx

des opposants qui permettent de mieux comprendre la complexité du développement de l'autonomisation en contexte institutionnel.

Mots-clés : autoformation éducative, autonomisation, accompagnement autonomisant, français langue seconde, médiatisation.

INTRODUCTION

Savoir apprendre aujourd'hui est devenu un défi personnel et collectif. En effet, que ce soit dans les activités professionnelles ou bien en éducation, il apparaît que les individus doivent acquérir une autonomie grandissante pour travailler et apprendre (Carré, 2011). Notre recherche doctorale se penche sur cette problématique de l'autonomie pour apprendre dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du français langue seconde (FL2).

La question de l'autonomisation de l'apprenant est récurrente dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de la L2 (Little, 2007; Médioni, 2010), et cela plus que jamais en raison des nouveaux outils d'apprentissage médiatisés. Les recherches sur l'autonomie, l'autorégulation, l'autoformation sont désormais revitalisées par les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans la réflexion épistémologique et didactique du domaine des langues (Barbot et Gremmo, 2012; Nguyen, 2015). Par contre, les recherches portant spécifiquement sur les pratiques des professeurs pour instrumenter l'autonomie des apprenants de FL2 en groupe dans des contextes d'enseignement médiatisés et contrastés sont plus rares. En ce sens, nous faisons le souhait que notre démarche d'investigation apportera des idées et des pratiques transférables à cette thématique.

La thèse est composée de cinq chapitres avec les annexes. La problématique se développe en deux temps pour décrire le phénomène de l'autonomisation en contexte médiatisé pour les langues. La première partie traite de l'autonomie de l'apprenant et

de son instrumentation, c'est-à-dire l'autonomisation. La deuxième partie décrit l'impact et les potentialités des TIC pour instrumenter l'autonomisation des apprenants. Le deuxième chapitre présente le réseau conceptuel dans lequel sont reliés les concepts de l'autoformation, de l'autonomisation et de l'accompagnement en L2. Ce réseau de concepts illustre les liens de cohérence entre ceux-ci et leur valeur pour analyser et interpréter nos résultats. Le troisième chapitre est la description de notre dispositif d'enquête avec les limites de notre recherche ainsi que les critères de rigueur qui ont été mis de l'avant pour assurer cohérence et transparence au processus d'investigation. Le chapitre quatre présente l'analyse des résultats au moyen d'une analyse de contenu et d'une analyse symbolique du blason pour extraire les représentations et les pratiques déclarées des professeurs de FL2 concernant l'autonomisation des apprenants. Le dernier chapitre est celui de la discussion pour tenter de révéler le sens des récits que nos participants ont partagé avec nous. Finalement, les retombées de la recherche et la conclusion viendront compléter cette thèse de doctorat.

Prolégomènes à la problématique

Notre thèse est le résultat d'une interrogation professionnelle et personnelle avant de devenir également une recherche académique. En ce sens, il semble approprié de préciser les motivations premières de cette démarche doctorale puisqu'elles ont permis de formuler les objectifs de celle-ci.

Compléter un doctorat était le désir d'approfondir le thème de l'autonomisation qui est au cœur de ma pratique professionnelle en FL2 depuis vingt ans en milieu de travail et plus récemment en contexte universitaire en tant que professeure et chercheuse. Ma motivation intrinsèque à entreprendre une telle recherche venait de

mon besoin de synthèse et de validation concernant mes interrogations et constatations professionnelles auprès d'autres professeurs de mon domaine. Le doctorat, par sa flexibilité et la grande latitude laissée à l'apprenant, était alors la meilleure démarche professionnelle, académique et personnelle à entreprendre pour mieux comprendre ce qui se passe sur le terrain de ma profession.

Cette recherche doctorale est une autoformation guidée en institution, elle met donc en pratique un des concepts principaux de la recherche : l'autoformation éducative.

La motivation extrinsèque est que ce doctorat pourrait participer à la construction d'un corpus de connaissances dans le domaine des langues et de l'autonomisation afin de documenter des pratiques d'enseignement qui s'avèrent essentielles dans ce monde médiatisé.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

ENTRE AUTONOMISATION DES APPRENANTS ET MÉDIATISATION DES APPRENTISSAGES : QUELLES REPRÉSENTATIONS ET QUELLES PRATIQUES POUR LES PROFESSEURS DE LANGUES SECONDES ?

1.1 Contexte général de la recherche

1.1.1 Les technologies : vers une épistémologie de l'autonomie en éducation

Comenius (1592-1670), didacticien des langues, parlait de former des esprits pour qu'ils puissent apprendre tout au long de la vie et il mentionnait que le monde devait être une école (Meirieu, 2005). Idées avant-gardistes que celles d'un *monde école* et d'une formation tout au long de la vie voire utopiques pour l'époque de Comenius, mais réalités *en puissance* aujourd'hui depuis que les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont imbriquées dans l'ensemble des activités humaines, entre autres, l'activité d'apprentissage (Albero et Charignon, 2008). En effet, les TIC permettent l'accessibilité, le stockage, la transmission, la création, le partage et la diffusion des informations et des connaissances partout dans le monde ainsi que la communication atemporelle et ubiquitaire entre les individus (Lévy, 1998). En ce

sens, les TIC instaurent « *une relation d'interdépendance entre objets techniques et activité humaine* » (Albero, 2010 p. 1). Cette interdépendance entre les TIC et les activités humaines donne lieu, entre autres, à une nouvelle économie basée sur l'*Humain* des organisations et se définit comme :

L'ensemble des connaissances, des aptitudes, des compétences et des autres attributs que possèdent les individus ou groupe d'individus, acquis pendant leur vie et utilisés pour produire des biens, des services ou des idées dans les conditions du marché (OCDE, 2000, s.p.).

Cette nouvelle économie, maintenant appelée la « *société du savoir* » qui est toujours en transformation (Lévy, 1997) interpelle les individus à se mobiliser face à leur formation tout au long de leur vie (UNESCO, 2013). Pour cause, les changements continuels dans les façons de travailler, de communiquer dans plus d'une langue, et de produire des connaissances ne laissent pas le choix aux individus de devenir autonomes et prendre en main leur formation. L'autonomie pour apprendre devient une compétence axiologique pour s'adapter aux réalités évolutives du monde social et économique induites par les TIC (Albertini, 1992; Lévy, 1997). Ainsi, l'individu du XXI^e siècle entre dans un processus de formation continue bon gré mal gré.

Cet individu se doit de devenir ce que le sociologue Joffre Dumazedier (1995) nomme un sujet social apprenant. Selon cet auteur, le sujet social apprenant est un sujet qui se veut critique face aux diverses formes de conditionnement que la société exerce sur lui (social, politique, éducatif, informatif). Ce sujet social apprenant est maintenant sollicité de toute part pour apprendre afin de s'orienter et évoluer dans un environnement médiatisé qui se transforme rapidement et « *où la stabilité n'est que transitoire* » (Morin, 2008, p. 33).

De ce fait, la compétence transversale de *savoir apprendre* devient un atout considérable pour vivre au XXI^e (Bélisle, 2002; Carré, 2005, 2011; UNESCO, 2013; Tremblay, 2002). Linard (2002) mentionne à ce sujet qu'« avec les TIC, la capacité d'intégrer le changement par une action relativement autonome devient un critère central d'efficacité, aussi bien pour les individus que pour les groupes sociaux » (p. 145). Dans la même logique, Mlekuz (1995) fait une analogie intéressante en disant : « il faudra posséder une sorte de permis de conduire proche du permis de conduire sa vie d'éternel apprenant » (p. 137). Développer un permis de conduire de l'autonomie pour apprendre et vivre dans ce monde médiatisé qui influe sur nos idées, nos actions et nos émotions (Lévy, 1997), n'est-ce pas là un projet éthique qui interpelle l'université, questionne Linard (2010).

À partir de ce contexte, l'autonomie en éducation n'est plus à définir principalement comme finalité (Reboul, 1989), mais bien comme un élément axiologique et pragmatique à actualiser pendant le processus de formation (Barbot et Camatarri, 1999; Camirelli, 2002; Hamilton, 2013; Tütünis, 2011). En d'autres mots, « l'autonomie n'est plus envisagée comme une caractéristique de l'apprenant à sa sortie du parcours éducatif, mais comme une capacité qui ne peut se développer que par sa mise en œuvre dès le départ dans le processus d'apprentissage » (Barbot et Gremmo, 2012, p. 19).

Dans cette perspective, il s'agit de mettre en place une « véritable épistémologie de l'éducation à l'autonomie, dans ses objectifs comme dans ses démarche » (Porcher, 1999, p. ix). Autrement dit, les institutions devraient « mettre au centre de leur préoccupation l'acquisition des compétences liées à l'autonomie, à l'autodirection et à l'aptitude à se « mettre en projet » (Haeuw, 2003, p. 50). Or, si cette capacité à apprendre au moyen d'environnements numériques replace en première ligne la responsabilité éthique des institutions face à l'autonomie des apprenants (Albero,

2000; Linard, 2010), elle mobilise tout autant la responsabilité des professeurs à outiller les apprenants pour apprendre et évoluer dans les environnements académiques et professionnels qui sont de plus en plus numériques (Carré, 2005).

Par conséquent, s'interroger sur les conditions de développement de l'autonomie des individus, ou plus précisément sur l'autonomisation des apprenants, est une thématique de recherche doctorale pertinente sur les plans social et économique, et plus particulièrement si les TIC sont envisagées comme un moyen de démocratisation et d'ouverture pour l'éducation et la formation (Albero, 2010; Carré, 2005; Linard, 2010). Cette démarche de recherche devient alors une dialectique entre autonomisation et médiatisation et prend comme terrain d'étude et d'investigation le domaine de l'enseignement/apprentissage du français langue seconde (FL2) dans la région d'Ottawa-Gatineau au Canada.

1.2 Contexte spécifique de la recherche

Le contexte spécifique où s'est déroulée cette recherche doctorale est celui de l'enseignement/apprentissage du FL2 au Québec et en Ontario en milieu académique postsecondaire et en milieu professionnel. La région Ottawa-Gatineau où la recherche-terrain a pris place est assise entre deux provinces canadiennes (Québec-Ontario) qui partagent deux cultures et ayant chacune comme langues officielles, le français et l'anglais. La langue officielle est adoptée par un état dans ses textes de lois principalement pour l'éducation, la justice, le commercial et la santé. Son statut oblige les institutions (éducatives – gouvernementales - commerciales) à offrir des cours et des services dans les deux langues officielles (Cuq, 2003, p. 152). C'est précisément le cas de la région étudiée.

Le statut particulier de ces langues fait en sorte que l'offre des cours pour le français et l'anglais comme L2 est diversifiée autant pour la formation initiale en institution que pour la formation continue en milieu professionnel. La loi sur les langues officielles oblige les institutions d'enseignement et gouvernementales à inscrire le français et l'anglais dans leur curriculum général ou plan de formation professionnelle comme condition pour la diplomation ou l'obtention d'un emploi et l'avancement professionnel. De ce fait, la région de la capitale nationale du Canada, est un centre important d'enseignement/apprentissage des deux langues officielles canadiennes et représente un intérêt pour cette recherche car l'offre en FL2 est forte, diversifiée et médiatisée.

1.2.1 Pertinence de la problématique pour la région étudiée

Le rapport *Défis* (2013) réalisé par le Commissariat aux langues officielles du Canada sur l'état de la formation linguistique en français et en anglais dans la fonction publique canadienne montre que la problématique de l'autonomisation des apprenants de langues est au centre des réflexions concernant les futures modalités de formation en FL2 en milieu professionnel. Ce rapport mentionne que : « l'apprentissage en ligne est la voie de l'avenir. L'autoapprentissage est une formule de plus en plus préconisée » (p. 14). De plus, selon le même rapport les employés sont tenus à une plus grande autonomie : « la responsabilité de maintenir l'acquis revient essentiellement à l'employé » (*Ibid.*, p. 20). Il apparaît alors que l'injonction d'autonomie dont parlait Linard (2010) deviendra plus forte pour les employés de la fonction publique canadienne. Ainsi, le fait d'interroger des professeurs qui enseignent dans ce milieu professionnel pourrait documenter la situation de l'autonomisation des employés fédéraux en formation linguistique et générer des

connaissances sur les opposants et les adjuvants pour responsabiliser les employés face à leur formation linguistique.

Du côté académique, *Le portfolio canadien des langues pour les enseignants* a comme finalité l'autonomie des apprenants. Ce portfolio a été publié par l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (Turnbull, 2011) et est basé sur le *Cadre européen commun de références pour les langues* (CECRL, 2001). Ledit portfolio a été adopté par les Ministres de l'Éducation du Canada et vise la formation continue des professeurs de langues secondes à la réflexivité. La recension des écrits sur l'utilisation de ce portfolio par les professeurs de L2 au Canada n'a pas donné de résultats concernant le taux d'intégration dudit portfolio dans la formation des professeurs.

Un document de L'Association canadienne des professeurs d'immersion (ACPI) (2006) qui a été consulté est celui portant sur *Les programmes de formation des maîtres en français langue seconde (FLS) ou en immersion au Canada*. Ce document recense tous les cours de la formation initiale et continue des professeurs de FL2 au Canada dans diverses universités. Si des cours sont offerts pour les TIC et la L2, aucun cours ne porte un titre relatif aux termes : de l'autonomie de l'apprenant, de l'autonomisation, de la responsabilisation, par exemple. Des cours portant sur des thèmes de recherche sont offerts et pourraient inclure des thématiques reliées au phénomène de notre étude, mais aucune mention explicite à l'autonomie en L2 n'est faite parmi tous les choix de cours des universités étudiées par ce document. Il semble donc que la formation des professeurs à l'autonomisation des apprenants de langues ne soit pas un sujet fortement documenté pour la région étudiée. Ainsi, cet état de fait indique que la situation de la formation des professeurs de L2 à l'autonomie de l'apprenant reste faible et inchangée. Ce fait est assez surprenant, voire inquiétant, vu que les TIC sont de plus en plus intégrées dans les cours de L2 au Canada et que les

apprenants ont besoin de développer leur autonomie pour apprendre avec celles-ci. À l'heure d'un retour en force du concept d'autonomie suite à l'intégration des TIC dans l'éducation (Linard, 2010), il apparaît paradoxale que la formation des professeurs inclut rarement de formation précise sur le processus d'autonomisation en L2. Par conséquent, notre étude, même limitée par son nombre restreint de participants pourrait donner des pistes de réflexion concernant la formation des professeurs en L2 en milieu postsecondaire.

1.3 L'autonomie et l'enseignement/apprentissage de la L2

Hamilton (2013) mentionne qu'un des objectifs principaux des professeurs de L2 est de guider et d'aider l'apprenant de langue pour qu'il détienne les « droits d'auteur » de sa formation. Autrement dit, qu'il ait atteint une certaine autonomie langagière, définie comme la capacité de l'apprenant à interagir spontanément dans sa langue cible lors de situations authentiques et variées (Netten et Germain, 2004). Littlewood (1996) abonde dans le même sens quand il dit que « *The notion of the value of meaningful, autonomous communication in the target language emerges as a significant factor of autonomy in language learning* » (p. 429).

Les chercheurs dans le domaine s'entendent sur le point que l'atteinte de l'autonomie langagière dépendrait principalement du degré d'autonomie d'apprentissage (savoir apprendre à apprendre) que l'apprenant aurait développé lors de sa formation en L2 (Albero, 2000; Barbot et Camatarri, 1999; Camirelli, 2002; Netten et Germain, 2004; Holec, 1988; Kohonen, 2006; Little, 2003; Littlewood, 1996; Tütünis, 2011).

Savoir apprendre une langue veut dire que l'apprenant connaît et applique diverses stratégies d'apprentissage (Atlan, 2000; Cyr, 1998; O'Malley et Chamot, 1990) et

développe une attitude positive et proactive pour apprendre (Famose et Margnes, 2016).

Quelles sont ces stratégies et attitudes pour l'apprenant de langue ? Pourquoi devrait-il les développer quand il apprend une L2 ? Bien des gens ont appris une langue sans développer leur autonomie pour apprendre après tout. Bref, quelle valeur a l'autonomie pour l'apprenant et qu'est-ce qu'elle lui permet de devenir ?

1.4 La valeur de l'autonomie pour l'enseignement/apprentissage de la L2

Étant donné que la recherche sur l'autonomie de l'apprenant est récurrente en L2, la recension des écrits a permis de dresser un portrait exhaustif des comportements d'apprentissage d'un apprenant autonome (Finch, 2002). Le domaine des langues secondes réfléchit depuis longtemps au concept du bon apprenant (Rubin, 1975) pour atteindre l'autonomie langagière. Les recherches du côté francophone (Albero, 2003a; Barbot, 2006 ; Duda, 1988; Gremmo, 2003; Holec, 1979) et du côté anglophone (Benson, 2007; O'Malley et Chamot, 1990; Oxford, 1990; Little, 1991; LittleJohn, 1985; Rubin, 1975; Rubin et Thompson, 1994) déclinent diverses caractéristiques du bon apprenant qui aurait développé son autonomie d'apprentissage. Ces recherches orientées sur les comportements des apprenants permettront de mieux comprendre en quoi consiste la tâche des professeurs pour instrumenter l'autonomisation des apprenants.

Tableau 1.1 Apprenants autonomes et non autonomes

Apprenant qui développe son autonomie	Apprenant avec peu ou sans autonomie
<ul style="list-style-type: none"> • Est conscient de sa responsabilité pour apprendre une langue. Il se responsabilise et est proactif pour apprendre (Hamilton, 2013; Knowles, 1975; Nunan 2013; Tough, 1971; Van der Sanden, 2011). • Est en projet (Haeuw, 2002). • Est heureux d'apprendre (LittleJohn, 1985). 	<ul style="list-style-type: none"> • Est en mode de réaction langagière et non de production langagière. Avoir une attitude passive (Stern, 1975). • S'en remet aux autres pour performer dans sa L2. Se désresponsabilise (Cyr, 1998). • Méconnaissance de ses responsabilités, de ses droits en termes de formation linguistique (Fontenay, 2009).
<ul style="list-style-type: none"> • Parle la langue hors de la salle de classe (Dam, 2011; Ellis et Sinclair, 1989; Hamilton, 2013; Hamilton, 2013) pour développer l'aisance et atteindre l'autonomie langagière (Netten et Germain, 2004; Rubin et Thompson, 1994). • Prend des risques interactionnels en situations authentiques (Ibid.) • Développe une culture d'apprentissage (Holec, 1979, 1981) 	<ul style="list-style-type: none"> • N'est pas en mesure de maintenir ses acquis langagiers et doit retourner en formation linguistique avec augmentation des coûts humains et financiers pour reprendre la formation (Fontenay, 2009).
<ul style="list-style-type: none"> • Utilise des stratégies cognitives, méta-cognitives, socio-affectives. Gère son anxiété face à ses erreurs langagières, ses blocages, ses ressources, ses émotions et son processus d'apprentissage en général (Abe-Hildenbrand, 2003; Atlan, 2000; Rubin, 1975; Stern, 1975). • Est en mesure de mieux appréhender les difficultés passagères lors de l'apprentissage et maintient sa motivation. (Candas et Eneau, 2010; Cyr, 1998; Ellis et Sinclair, 1989; O'Malley et Chamot, 1990; Oxford, 1990; Stern, 1975). • Il sait quand demander de l'aide (Holec, 1979; Rubin et Thompson, 1994). • Intègre des ressources variées pour apprendre (GrosBois, 2012; Poisson, 2010). 	<ul style="list-style-type: none"> • Se bute toujours aux mêmes difficultés et ne sait pas comment y remédier (Rubin et Thompson, 1994; Little, 2007) ; • Se décourage face aux blocages cognitifs ou émotionnels inhérents à la formation en langue sans comprendre pourquoi (Rivens-Mompean et Eisenbeis, 2009). N'accepte pas l'erreur en tant qu'étape de progression. Ne s'autocorrige pas (Blythman, 2003, 2004; Stern, 1975). • Manque de persévérance et dévalorisation de ses capacités à apprendre (Little, 1995) ; • Perd sa motivation et du sentiment d'efficacité personnelle. (Dam, 1995) ; • Manque de connaissances des ressources disponibles pour apprendre une L2 (Germain, 2007; Ollivier et Puren, 2011).
<ul style="list-style-type: none"> • Gère son incertitude (Tremblay, 2002). • Développe un réseau d'apprentissage (Albero, 2003a; Little, 2007; Ollivier et Puren, 2011). 	<ul style="list-style-type: none"> • Ressent une anxiété accrue lors de la production orale en cours et en milieu authentique. (Cyr, 1998; Stern, 1975) • Ne saisit pas l'importance de développer des habitudes de maintien dans son environnement personnel et professionnel dès le début de la formation. Considère la salle de classe comme le lieu principal de sa formation en L2 (Valenzuela, 2010).

Cette recension des caractéristiques de l'apprenant *idéal* en L2, permet de comprendre l'étendue et la complexité de la tâche du professeur pour développer l'autonomie des apprenants. Cela donne aussi à voir les impacts négatifs du manque d'autonomie des apprenants, qui sont non négligeables quand l'autonomie langagière est un objectif de la formation.

Déjà en 1989 Ellis et Sinclair mentionnaient que les apprenants qui sont amenés à développer leur autonomie sont plus motivés et plus enclins à maintenir leur L2. Ils développent des habitudes de maintien qui leur permettent de rester bilingues tout au long de leur vie (O'Malley et Chamot, 1990; Rubin, 1975). Deci et Ryan (2002) ont aussi démontré le lien entre autonomie et motivation pour entreprendre, persévérer et réussir une tâche d'apprentissage. L'autonomie de l'apprenant de FL2 doit alors conjuguer deux axes principaux : l'apprentissage du code linguistique et celui de la gestion de son processus d'apprentissage (Albero, 2000). Dans cette optique, et comme le dit Barbot (2006), le professeur de L2 a un double rôle dans la réalisation de son agir professionnel. Qu'entend cette auteure par le double rôle des professeurs de L2 ?

1.5 Le double rôle des professeurs de L2 pour l'autonomie langagière

Le premier rôle du professeur de L2 est d'être un référent disciplinaire (Barbot, 2006). Cela veut dire aider l'apprenant avec l'acquisition des composantes de la langue cible (vocabulaire, grammaire, conjugaison, syntaxe) ainsi que des compétences d'expression orale et écrite et de compréhension orale et écrite en L2. C'est-à-dire que le professeur s'inscrit dans une logique de structuration, de sollicitation, de réponse et de réaction pour l'acquisition des savoirs et savoir-faire de la langue cible (Carette et Castillo, 2004).

Le deuxième rôle est celui de proposer un accompagnement « à la réflexivité et à la production de sens personnel » (Galvani, 2001, p. 2). Ce rôle *d'éveilleur* fait en sorte que le professeur pense et organise son accompagnement pour stimuler la réflexion, l'autoréflexion, l'explicitation et la problématisation à partir du contexte, des besoins et des objectifs de l'apprenant (Galvani, 2005). En d'autres mots, développer des stratégies métacognitives chez l'apprenant pour enclencher son autonomisation (Grangeat, 1998 ; Gremmo, 2007). Le professeur de L2 devient alors un acteur ayant des rôles variés et complexes. Les termes relevés dans la littérature pour les caractériser le démontrent : un déclencheur, un catalyseur d'autonomie, un accompagnateur, un conseiller (Barbot, 2006; Cieskanki, 2005; Paul, 2007), un facilitateur (Rogers, 1976), un tuteur (Barbot, 2006; Glickman, 2011) et un concepteur de dispositif autonomisant (Holec, 1979; Poisson, 2010). Son rôle n'est plus principalement de transmettre un contenu disciplinaire (la langue), il s'agit tout autant, et même principalement, de mettre en place un environnement permettant à l'apprenant de prendre progressivement en charge certaines composantes de la situation de formation en milieu académique.

Un tel changement dans les rôles et responsabilités ne se réalise pas sans provoquer des tensions dans la profession sur divers plans : épistémologique, relationnel, disciplinaire (Albero, 2000; Barbot, 2006; Barbot et Jacquinet-Delaunay, 2008 ; Gremmo, 2003; Carette et Castillo, 2005; Ciekanski, 2005; Little, 1995; Tütünis, 2011; Van der Sanden, 2011). Ces tensions à la fois internes et externes à la pratique des professeurs de L2, nous les avons identifiées dans la littérature selon leur taux de récurrence chez les auteurs. Cela a permis de retenir quatre opposants principaux.

1.6 Les opposants de l'autonomisation en L2

Même si les retombées positives de l'autonomie pour l'apprenant de langue identifiées à la section 1.4 de ce chapitre sont des comportements d'apprentissage qui étayent l'acquisition et l'appropriation de la L2, l'agir professionnel des professeurs visant l'autonomisation des apprenants à la L2 en institution reste encore trop souvent sur le plan conceptuel un idéal, et non une pratique courante dans le domaine des langues (Bailly, Guély, Normand et Pereiro, 2012; Candas et Eneau, 2010). Comme le dit bien Little :

None of this means, of course, that autonomy is now a defining characteristic of language learners around the world; on the contrary, the practical realisation of language learner autonomy remains elusive. Much academic discussion has been concerned to define what it is (2007, p. 15).

Pour comprendre cet état de fait soulevé par Little, nous déclinons dans les prochaines sous-sections les quatre opposants suivants : le rôle de la formation des professeurs, les représentations des professeurs, l'institution et les représentations des apprenants.

1.6.1 Premier opposant : le rôle de la formation

Le rôle de la formation initiale et continue des professeurs semble être un obstacle prépondérant pour le développement de l'autonomisation des apprenants. À la lumière de la recension des écrits, il apparaît que la formation reste centrée sur le professeur et non sur le développement de l'autonomie des apprenants. Comme le soulignent Camirelli (2002) et Berger (2014), les enseignants se sont vu assigner un

nouveau rôle pour lequel ils n'ont pas été formés : instrumenter l'autonomie de l'apprenant pendant sa formation en langue. Tel que le mentionne Carette (2000), les professeurs de langue :

[...] se sont entendu dire qu'il fallait favoriser l'autonomie des élèves, mais ce terme est resté flou : ils n'ont pas appris ni en quoi leur rôle allait devoir changer (...), ni quels sont les nouveaux comportements que les apprenants vont acquérir, ni la façon dont un enseignant peut organiser ses séances de cours, concrètement, pour permettre la mise en place de cette nouvelle façon d'apprendre (p. 188-189).

En d'autres mots, le concept d'autonomie de l'apprenant, son instrumentation et son accompagnement ne seraient pas des thèmes qui feraient partie de façon explicite des programmes de formation des futurs professeurs de L2 (Coco, 2006; Tütünis, 2011). De ce fait, très peu d'entre eux auraient eu la chance d'expérimenter cette approche lors de leur formation initiale ou continue pour devenir professeur de langue. Cela fait en sorte qu'ils n'ont pas été formés avec et au concept didactique de l'autonomie et de son instrumentation didactique, l'autonomisation (Balçikanli, 2010; Coco, 2006). Même lors de leur propre apprentissage d'une L2, ils ont rarement été encouragés à avoir une plus grande autonomie pour apprendre (Bailly, Guély, Normand et Pereiro, 2012; Tütünis, 2011). C'est précisément ce que souligne Camirelli (2002) quand elle parle des compétences des enseignants de langues :

Autonomie et responsabilité sont deux éléments de compétence qui devraient faire partie de l'acquis des enseignants. Si l'on attend d'eux qu'ils maîtrisent ces compétences, il faudra leur donner la possibilité de les intérioriser par la pratique, dans le cadre de leur formation (p. 12).

Cela fait en sorte que les professeurs seraient peu habitués à penser l'autonomie en termes de processus et de moyens, mais plutôt en tant que finalité de la formation à la

L2 (Barbot, 2003; Camirelli, 2002; Camirelli G., 2002; Gardner et Miller, 2011; Hamilton, 2013).

1.6.2 Deuxième opposant : les représentations professionnelles des professeurs

Les représentations professionnelles des professeurs de langues sont déterminantes pour l'intégration du processus d'autonomisation (Balçikanlı, 2010; Blythman, 2003, 2004; Little, 1995; Tütünis, 2010). Sur ce point, Dam (2011) ainsi que Bailly, Guély, Normand et Pereiro (2012) mentionnent certaines résistances exprimées par les professeurs de L2 quand ils veulent développer l'autonomie des apprenants. Le tableau suivant permet de faire un lien entre les dires des auteurs concernant les opposants à l'autonomisation mentionnés par la recherche :

Tableau 1.2 Les opposants des professeurs à l'autonomisation

Dam (2011, p. 26)	Bailly, Guély, Normand et Pereiro (2012, p. 95)
<p><i>Lack sufficient confidence in their learners' ability to be able to take over responsibility.</i></p> <p><i>Forget about being authentic, for example, by asking questions that they can answer themselves.</i></p> <p><i>Start teaching instead of supporting learning.</i></p> <p><i>Find excuses for not being able to develop autonomy, such as time constraints and having to use a coursebook.</i></p>	<p>des classes jugées trop nombreuses pour pouvoir introduire de l'autonomie, voire de l'individualisation ;</p> <p>un manque d'outils, d'espaces et de ressources appropriés ;</p> <p>des élèves jugés comme manquant de maturité et de motivation ;</p> <p>la crainte de perdre le contrôle de la classe et des individus.</p>

Ces représentations mettent de l'avant des opposants liés aux apprenants, aux contraintes institutionnelles (contenu, temps, manque de ressources) et à des craintes professionnelles.

À ces représentations s'ajoutent celles concernant leur conception de l'autonomie (Bailly, Guély, Normand et Pereiro, 2012) ou leur façon de concevoir l'enseignement/apprentissage de la L2 et le rôle qui en découle pour eux et les apprenants, (Blythman, 2003, 2004; Moerman, 2011). Les représentations sur le fait que l'autonomie est souvent considérée comme un prérequis au lieu d'une compétence à développer pendant la formation est également un obstacle mentionné dans les recherches (Dam, 2011). Par conséquent, l'ensemble des représentations professionnelles peut venir contrecarrer le processus d'autonomisation de l'apprenant à la L2.

1.6.3 Troisième opposant : Les contraintes institutionnelles : manuels, horaires, etc.

Les caractéristiques institutionnelles (manuel, horaire, évaluation, certification, culture d'enseignement, dispositif de formation) ne facilitent pas toujours la mise en place par le professeur des conditions et des moyens pour une plus grande liberté d'apprentissage chez l'apprenant (Camirelli, 2002; Dam, 2011; Van der Sanden, 2011). Le dispositif technologique de l'institution et la reconnaissance du temps pour innover sont des aspects qui impactent également sur l'autonomisation des apprenants (Château, Bailly et Ciekanski, 2015).

1.6.4 Quatrième opposant : les représentations des apprenants de langues

Les apprenants ne sont pas souvent enclins à assumer plus d'autonomie et à entreprendre une démarche réflexive sur leur processus d'apprentissage voire à prendre des responsabilités pour apprendre (Dislen, 2011; Little, 2007). Habitué à un apprentissage transmissif et prescriptif qui leur dit quoi faire, comment et pourquoi, ils hésitent à s'engager dans une démarche autonome dans laquelle leurs responsabilités seraient plus complexes (Famose et Margnes, 2016; Murray, 1999). Autrement dit, leurs représentations sur les rôles du professeur et le leur lors de l'apprentissage d'une langue sont souvent issues d'un modèle classique de l'enseignement des langues, privilégiant la transmission des composantes linguistiques et une relation pédagogique de contrôle (Coco, 2006; Gremmo, 2003; Kohonen, 2006). Ainsi, à l'instar de Rivens-Mompean et Eisenbeis (2009), il semble prudent de s'attendre à ce qu'avec les adultes ou les enfants, nous ne puissions pas « nous baser sur un "présupposé implicite d'autonomie" des apprenants (Linard, 1983), mais nous devons au contraire prendre en compte un éventuel déficit en autonomie » (p. 225).

Ces quatre opposants qui influencent la mise en place de l'autonomisation des apprenants en L2 sont à documenter plus largement puisque les TIC sont fortement intégrées dans les formations à la L2 et que celles-ci demandent plus d'autonomie pour apprendre. De plus, les recherches sur l'opérationnalisation de l'autonomisation selon le point de vue des professeurs ne sont pas légion, et il y a un manque de connaissances au niveau de ce que pensent et font les professeurs de L2 pour l'autonomisation des apprenants (Bailly *et al.*, 2012).

Ces quatre opposants à l'autonomisation de l'apprenant dans les cours de FL2 sont-ils similaires ou différents pour les professeurs de FL2 dans la région d'Ottawa-

Gatineau ? Existe-t-il d'autres opposants pour les professeurs qui soient contextualisés à la région ? À notre connaissance aucune recherche n'a été entreprise sur ce sujet pour connaître l'état du phénomène d'autonomisation dans cette région frontalière où les offres de formation en FL2 sont nombreuses et médiatisées. Nonobstant ces opposants identifiés, la recension des écrits montre également certaines pratiques visant à donner aux apprenants les moyens de leur autonomie.

1.7 Les pratiques autonomisantes en L2

Aider l'apprenant à se former par lui-même au moyen de la réflexion sur son processus de formation est un sujet de recherche qui a été abordé à partir de diverses entrées par les chercheurs du domaine de l'enseignement/apprentissage d'une langue. En commençant du côté des dispositifs à visée autonomisante, ce sont les Centres de ressources en langues (CRL) avec des ressources variées et l'accompagnement d'un conseiller qui sont les plus documentés. Cet accompagnement se caractérise par des entretiens de conseil (Ciekanski, 2005; Gremmo, 2003) individuels où le conseiller en langue apporte une aide cognitive, métacognitive et organisationnelle à l'apprenant (Ibid.). Autrement dit, le CRL est un dispositif combinant des entretiens de conseil, des ressources en ligne, des ressources classifiées, des natifs, des partenariats pour instrumenter l'autonomie de l'apprenant (Albero, 2000; Carette et Castillo, 2004; Gardner et Millar, 2011; Gremmo, 2003; Ismaïl, 2012). Sur le même sujet, des études démontrent la complexité de la gestion des différents aspects d'un CRL ouvert et libre pour les apprenants : taux de fréquentation, statut de la profession du conseiller en langues, financement, reconnaissance, capacité d'intégrer les TIC dans la profession (Albero et Poteaux, 2010; Cembalo et Holec, 1973; Gardner et Miller, 2011; Malcom et Majed, 2013).

Au Pays-Bas, une recherche sur un dispositif hybride a montré que les étudiants sont réceptifs à prendre plus de responsabilités pour apprendre une langue. Ce dispositif étudié par Van der Sanden (2011) combinait livre et ressources en ligne (E-pack) pour le FL2. Conçu selon une visée autonomisante des apprenants dans laquelle ceux-ci doivent réaliser des cyberquêtes, ce dispositif hybride a démontré son potentiel d'autonomisation pour la L2. Les résultats montrent qu'une amélioration de l'organisation du dispositif est souhaitable sur le point de la compréhension par les apprenants de la finalité autonomisante de celui-ci.

Un autre dispositif d'autonomie guidée en mode hybride a été mis en place au Centre de langue de Lyon (Medioni, 2010). Ce dispositif proposait une auto-évaluation de départ en ligne et un projet d'autoformation à distance qui a permis à des apprenants de prendre conscience de leur capacité à devenir autonome pour apprendre une langue. Dans la même lignée, Blythman (2003, 2004) a proposé une semaine accélérée pour l'enseignement de l'anglais durant laquelle les apprenants et les professeurs travaillaient sur les représentations à l'autonomie avant de commencer l'étude de la langue.

Du côté de la formation des professeurs, les recherches sont plus rares, mais celle de Georges Camirelli (2002) a permis de modifier les représentations des professeurs sur le concept d'autonomie qui était d'abord compris comme un processus solitaire. Toujours en formation des professeurs à l'autonomie, Coco (2006) avec des jeux de rôles virtuels auprès de futurs enseignants de L2 a pu étudier les représentations des futurs professeurs face l'autonomie de l'apprenant. Suite à cette expérience, les futurs enseignants ont dit avoir enclenché une réflexion sur la complexité de mettre en place une pédagogie de l'autonomie.

Sur le plan des outils autonomisants en L2, Nunan et Thompson en 1994 dans leur livre, *How to be a more successful language learner* ont élaboré des grilles visant à enclencher l'autoréflexion pour les aspects et les étapes de la formation à la L2. Ensuite, le portfolio électronique ou papier qui est utilisé pour étayer la prise de décision et la réflexion de l'apprenant envers son processus d'apprentissage et ses réalisations (CECRL, 2001). D'autres ont intégré la pièce de théâtre pour l'apprentissage de l'anglais au Japon auprès d'étudiants du secondaire pour développer à la fois leur imagination, leur autonomie et leur expression orale à travers une performance dramatique (Fine et Collins, 2014).

La tâche signifiante, c'est-à-dire articulée autour d'un sens authentique pour l'apprenant et menant à la production d'un produit d'apprentissage réel (Ellis, 2003), est reconnue comme un facteur d'engagement et de motivation (Guichon, 2012). Pour Louveau et Mangenot (2007), ce sont les scénarios de communication qui sont propices à l'autonomie de l'apprenant. Ces scénarios permettent à l'apprenant d'exercer son choix pour réaliser les tâches (ressources, organisation du travail, collaboration). Également, le journal de bord avec une grille d'auto-évaluation pour apprendre à écrire en L2 (Dion, 2011). De son côté, la recherche de Gettliffe (2011) avec le cahier de bord pour enclencher la réflexivité chez l'apprenant sur son processus de formation. Cette recherche a permis de constater que l'outil du journal a un grand potentiel d'autonomisation pour l'apprenant de langue.

Un autre outil de mise en place à l'autonomie est *la biographie langagière* qui permet à l'apprenant de faire l'historique de sa formation en langue et de s'y préparer en enclenchant une auto-évaluation sur ses acquis, ses stratégies et ses objectifs (Barbot, 2000). D'autres se sont intéressés aux tâches langagières médiatisées (Guichon, 2012; Samuda, 2001; Soubrié, 2008), aux scénarios pédagogiques (Brassard et Daele, 2003; Villiot-Leclerq, 2007) et aux blogues (Rivens-Mompean, 2012). Finalement, les

questionnaires sur les représentations et les stratégies d'apprentissage qui permettent à l'apprenant de s'interroger sur comment il conçoit la langue et l'apprend aident l'apprenant à s'autoformer (Atlan, 2000; Cyr; 1998; O'Malley et Chamot, 1990; Rubin et Thompson, 1994).

Ces recherches démontrent que des pratiques sont bien présentes et nuancent quelque peu les propos de Little exprimés en 2007 (section 1.6). Toutefois, si elles existent, il serait hasardeux de prétendre que ces différentes pratiques d'autonomisation sont répandues en enseignement/apprentissage de la L2. Cette situation prévaut-elle dans la pratique des professeurs de FL2 de la région d'Ottawa-Gatineau ? Les professeurs de notre étude connaissent-ils ces pratiques autonomisantes en L2 ? Ces questions concluent la première partie de notre problématique.

1.8 Synthèse de la première partie de la problématique

En résumé à ce premier contour de notre problématique, trois points principaux se nouent ensemble pour cerner les différents aspects qui orientent notre investigation sur l'autonomisation en FL2 :

1. L'autonomie d'apprentissage est au cœur du champ disciplinaire de l'enseignement/apprentissage des langues secondes et permet d'atteindre l'autonomie langagière, elle est donc stratégique pour apprendre la L2.
2. La mise en place du processus d'autonomisation change les rôles des apprenants et dédoublent celui des professeurs. Ce double rôle est complexe, et un changement de posture professionnelle serait à faire vers celui de l'accompagnement autonomisant (Barbot, 2006).

3. L'autonomisation doit lutter contre des facteurs opposants venant des acteurs et des institutions pour se déployer. Ceux-ci sont les représentations des acteurs, les contraintes institutionnelles et la formation des professeurs.

Ces trois points circonscrivent la première partie de la problématique en démontrant la valeur de l'autonomisation en formation à la L2 et ses implications pour le professeur. Les facteurs opposants à l'autonomisation décrits démontrent la complexité de la tâche d'autonomisation pour les professeurs de L2.

La deuxième partie de cette problématique porte sur les potentialités des TIC et pourquoi celles-ci pourraient instrumenter la tâche du professeur face à l'autonomisation des apprenants. À l'instar de la première partie, il s'agit aussi d'identifier les éléments qui se transforment dans la profession des professeurs de FL2 depuis la médiatisation des apprentissages.

Deuxième partie de la problématique

1.9 L'enseignement/apprentissage de la L2 et les technologies : un partenariat

Les technologies ont souvent entretenu un rapport de coéquipier avec le domaine de l'enseignement/apprentissage de la L2 (Grosbois, 2012). Le disque, l'enregistrement audio, la télévision, la radio, le Web1.0 et maintenant les TIC du Web sont des technologies qui ont servi et servent à étayer l'apprentissage de la langue (GrosBois, 2012; Conole et Alevizou, 2010). Cette relation entre la technologie et l'enseignement/apprentissage de la L2 se comprend, en partie, par une caractéristique distincte du domaine de l'enseignement/apprentissage de la L2. C'est-à-dire que la

langue est à la fois le contenu et le contenant, soit l'objet et le moyen d'apprentissage (Lamy et Hampel, 2007). Par conséquent, tout document papier, audio, vidéo en ligne peut devenir une ressource d'apprentissage authentique (non conçue pour la L2) ou pouvant être didactisée pour apprendre la langue. L'apprentissage des langues est donc un champ disciplinaire qui a su enrichir ses approches et pratiques en s'appropriant les technologies du moment afin d'optimiser l'apprentissage (Foucher et Pothier, 2007; Grosbois, 2012; Poteaux, 1998). Ainsi, les technologies ont des avantages sans précédent pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage d'une L2, c'est le sujet de la prochaine section.

1.9.1 Potentialités des TIC pour les langues : côté apprenant

Maintenant, l'apprenant en L2 peut rester chez lui et suivre son cours hybride ou à distance, seul physiquement, mais linguistiquement et socialement proactif en lien avec ses pairs et ses professeurs au moyen des plateformes d'apprentissage (Moodle, BlackboardLearn, Claroline, entre autres) et de plateformes de communication (Skype, Webex, Google).

Les possibilités d'interactivité, d'interaction, d'hypertextualité, de socialisation, de collaboration et de création individuelle qu'offrent les technologies actuelles du Web 2.0 à l'apprenant de L2 sont les premiers avantages face aux technologies plus anciennes : télégraphe, radio, téléphone, télévision, Web1.0 (Depover et Quintin, 2011; Nguyen, 2015; Paciuk, 2013). Ces premières technologies ne permettaient pas à l'apprenant de créer de son propre chef des contenus, interagir avec d'autres apprenants de L2 ou des locuteurs natifs dispersés un peu partout dans le monde (GrosBois, 2012; Ollivier, 2012; Ollivier et Puren, 2011; Tang, 2012).

Avec les potentialités du Web 2.0, telles que l'interactivité avec les contenus et l'interaction entre les locuteurs, l'apprenant possède un environnement diversifié et authentique pour parler, écrire, écouter sa L2 avec qui il veut et quand il l'entend. La salle de classe n'est plus le lieu privilégié pour apprendre la langue (Desmet, 2006 ; Ollivier et Puren, 2011; Nguyen, 2015). Il peut accéder à une pléthore de ressources authentiques, développer un réseau avec les médias sociaux (Twitter-Facebook), commenter sur des sujets d'intérêt, créer des regroupements avec des locuteurs ou des professeurs accessibles dans le monde entier qui partagent des intérêts personnels et professionnels similaires (Steven et Shield, 2009). En ce sens, avec les TIC, l'apprenant peut apprendre sa langue cible en reliant ses objectifs personnels, professionnels et langagiers de façon plus personnalisée et qui font du sens pour lui. Il peut combiner plusieurs compétences langagières (écouter, lire, écrire) pour faire une tâche avec les technologies, c'est-à-dire avec du son, de l'image et du message instantané dans les forums ou autres.

Un apprenant qui utiliserait les technologies de cette façon ressemblerait à l'apprenant de langue *idéal*. Il serait un apprenant autonome qui utilise les TIC de façon proactive, c'est-à-dire à l'extérieur du cadre institutionnel (Hamilton, 2013). L'apprenant est donc en *puissance* de devenir le propre auteur de son apprentissage et d'atteindre l'autonomie langagière. Par contre, ce n'est pas parce que celui-ci utiliserait les TIC pour apprendre une langue qu'il deviendrait derechef plus actif voire plus autonome (Germain, 2007; Linard, 2010). Encore faut-il que l'apprenant sache identifier les ressources significatives des insignifiantes, les classer, les interpréter afin de ne pas être noyé dans cette surabondance de ressources (Albero, 2003b; Barbot et Camatarri, 1999). Si le potentiel d'autonomie de l'apprenant actuel de L2 est bien réel, il a besoin d'un accompagnement pour *apprendre à apprendre* avec les technologies et profiter des potentialités des TIC du Web 2.0 afin d'atteindre l'autonomie langagière.

1.9.2 Potentialités des TIC pour les langues : côté professeur

Les technologies sont des atouts pour les apprenants, mais représentent tout autant des avantages et des potentialités de perfectionnement professionnel et d'apprentissage pour les professeurs de langues (Guichon, 2012). Avec les TIC, le professeur a accès à des ressources en multimodalité (écrit, audio, vidéo) pour préparer et faire la prestation de ses cours. Il peut entrer en contact à distance et de façon personnalisée (courriel) ou collective (forum, chat, wiki) avec ses apprenants et alterner entre différentes modalités d'apprentissage : présentiel, hybride et tout à distance (Ollivier et Puren, 2011). En résumé, la médiation du professeur peut se diversifier et accorder plus de temps à la relation pédagogique de soutien à l'autonomie des apprenants (Fichez, 2000). En effet, l'accès aux ressources dégage, en partie, le professeur de la tâche du contenu, de la matière à expliquer pour s'attarder sur l'organisation et le processus d'apprentissage (*Ibid.*). Récemment, la classe inversée (Bergmann et Sams, 2012) va en ce sens. Le professeur met en ligne des vidéos pour présenter et expliquer la matière à l'étude, expliquer un point, diriger sur la plateforme, et ainsi, lors des rencontres en présentiel, il est possible de maximiser la collaboration, la personnalisation de l'apprentissage et la résolution de problèmes, le travail d'équipe pour l'intégration de la matière étudiée à distance. (*Ibid.*).

D'autres recherches sur l'impact des TIC pour la profession enseignante indiquent que celles-ci pourraient faciliter l'évolution des représentations des rôles du professeur de langues (Barbot et Jacquinet-Delaunay, 2008; Hamilton, 2013). Finalement, le développement de la créativité des professeurs de L2 pour concevoir des tâches, des scénarios pédagogiques et des stratégies nouvelles pour apprendre serait un des impacts induit par les TIC (Louveau et Mangenot, 2007; Villiot-Leclercq, 2007; Soubrié, 2010). Selon ces recherches, il serait possible de dire que les TIC peuvent

générer une dynamique de réorganisation des représentations et de la praxis des professeurs pour revitaliser l'enseignement/apprentissage des langues (Barbot et Gremmo, 2012; Conole et Alezivou, 2010; Steven et Shield, 2009).

Ceci dit, qu'en est-il de l'influence des TIC sur les représentations et pratiques des professeurs de FL2 de la région étudiée ? Ont-ils vécu les mêmes impacts décrits dans les recherches et si non pourquoi ? L'autonomie de l'apprenant devient-elle un concept qui prend place dans le cours de langue avec la médiatisation ? Répondre à ces questions donnerait à voir le lien entre autonomisation et TIC, identifier les types d'outils TIC utilisés par les professeurs ainsi que leurs besoins professionnels concernant la médiatisation.

Ces effets positifs des TIC sur la profession de professeur de langue sont tributaires du comment se fait l'intégration des TIC dans les institutions. Voyons maintenant quels sont les facteurs qui influencent l'intégration des TIC en L2.

1.10 Les facteurs d'influence de l'intégration des TIC en formation à la L2

Dans le domaine des langues et suite à sa recension des écrits sur la question de l'intégration des TIC par les enseignants, Guichon (2012) mentionne « que l'intégration des TIC dans les pratiques des enseignants de langue est un processus complexe, multifactoriel, changeant dans le temps et selon les contextes » (p. 19). Là encore il est possible de distinguer des parallèles avec l'autonomisation des apprenants qui a été définie comme un processus complexe tributaire de plusieurs facteurs et qui diffère selon le contexte dans lequel elle est intégrée et, de surcroît qui n'est jamais définitivement acquise.

L'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage des langues se réalise quand « l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages » (Mangenot, 2000, p. 40). Selon cet auteur, pour qu'il y ait efficacité, il faudrait que l'intégration des TIC permette des gains à différents niveaux, entre autres :

- en termes de temps d'apprentissage supplémentaire;
- au niveau de la personnalisation de l'apprentissage;
- en termes d'activités plus diversifiées sur le plan linguistique et communicationnel;
- au niveau de la motivation et de l'autonomie de l'apprenant (*Ibid.*).

Pour faciliter ces gains qui déterminent l'efficacité dans les apprentissages, il faudrait analyser l'intégration des TIC dans le domaine selon une perspective systémique composée de quatre facteurs distincts et interdépendants : l'institution, les professeurs, les apprenants et le dispositif de formation (*Ibid.*). Il est possible ici de faire un parallèle avec trois facteurs d'intégration de l'autonomisation, qui sont les contraintes institutionnelles, les représentations des apprenants et des professeurs.

L'institution est le premier facteur d'intégration puisque c'est elle qui investit et intègre dans ses infrastructures les TIC pour l'éducation (Raby, 2004). Cette mise en place des TIC s'effectuerait selon différents objectifs institutionnels et politiques d'ordre idéologique et économique devenant des leviers ou des freins pour la pratique des professeurs (Albero et Poteaux, 2010). Ces objectifs seraient : la démocratisation de la formation, l'autonomie des apprenants et des employés, la rationalisation des coûts, le partage des connaissances, l'accompagnement à distance et le recrutement d'apprenants, entre autres (Albero, 2000; Collectif de Chasseneuil, 2001; Conole et Alezivou, 2010). De plus, la reconnaissance des heures de recherche-développement inciterait les professeurs à innover ou pas en intégrant plus ou moins les TIC dans

leur pratique (Château *et al.*, 2015; Mangenot, 2000). Finalement, les contraintes dues aux horaires, aux manuels obligatoires, aux salles de classe mal équipées seraient aussi des facteurs contraignants (*Ibid.*).

Le deuxième facteur pour l'intégration des TIC est le professeur avec ses représentations et pratiques professionnelles (Bélisle, 2010; Mangenot, 2000). Les études démontrent que pour que les TIC aient un impact sur l'apprentissage, il faudrait que les professeurs revoient leurs croyances pédagogiques (Barbot et Jacquinet-Delaunay, 2008; Basque, 2005; Coen, 2007; Little, 2007; Monterram et Susan, 2009). Ainsi, l'intégration des TIC en éducation ne serait pas seulement un changement de moyens voire d'outils pour enseigner, mais bien une transformation de la pratique des professeurs à travers des instruments sociaux et symboliques (Basque, 2005; Bélisle, Bianchi et Jourdan, 1999). Tel que le mentionne Henri (2010) concernant les professeurs, la médiatisation des apprentissages « représente un véritable choc culturel allant jusqu'à une remise en question de leur identité professionnelle. Ils doivent adopter une autre posture, apprendre à ne plus être "devant" la classe mais aux côtés de l'apprenant » (p. 165). Cette remarque concernant l'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage s'apparente à celle de Carrette (2000) à la section 1.6.1 de cette problématique dans laquelle l'auteure mentionnait l'impact de l'autonomisation sur la posture du professeur de L2. Comment se positionnent les professeurs de FL2 sur ce point dans notre région ? Ont-ils des croyances professionnelles qui font obstacles ou sont-elles facilitatrices ? Les TIC leur ont-ils permis de combiner autonomisation et médiatisation ?

Le troisième facteur est l'apprenant avec ses objectifs personnels, professionnels, académiques, ses représentations de l'apprentissage avec les TIC, ses motivations et son style cognitif (Mangenot, 2000). Ces caractéristiques pourraient être des freins

malgré les meilleures intentions du professeur, un déconditionnement serait alors à prévoir (Barbot, 2000, 2006).

Le dernier facteur est le dispositif médiatisé (plateforme d'apprentissage, par exemple) considéré comme « *une logique de moyens en fonction d'une fin* » (Peteers et Charlier, 2001, p. 6). Ces moyens sont humains et techniques, ce qui fait en sorte que le dispositif n'est pas neutre, et véhicule, au moyen de la médiatisation, une intention avec ses contenus, ses possibilités d'interaction et ses orientations pédagogiques (Belisle, 2003). Ainsi, le dispositif devient « *un organisateur et un révélateur* » d'intentions et d'actions (Linard, 2002, p. 144).

Si tous ces facteurs sont importants et impactent sur l'intégration des TIC en langue, il n'en reste pas moins que le professeur qui est en relation avec les apprenants dans le vif de l'action est au centre de la problématique de l'intégration des TIC en enseignement/apprentissage de la L2. Comme le souligne Hubbard (2008) cité dans Guichon (2012) :

[...] sans la médiation des enseignants, les TIC ne représentent qu'un intérêt marginal pour l'apprentissage d'une langue étrangère [...], dès lors que ce sont eux qui choisissent les outils pour assister leur enseignement et qu'ils déterminent à quels dispositifs médiatisés leurs apprenants sont exposés et les façons de les utiliser (p. 6-7).

Par ces propos, Hubbard exemplifie bien le consensus des chercheurs concernant la nécessité d'une médiation humaine en contexte médiatisé pour maximiser l'atteinte des objectifs personnels, professionnels et académiques (Lancien, 2003; Barbot et Gremmo, 2012; Depover *et al.*, 2011; Frayssinhes, 2011; Gardner, 2011; Linard, 1990, 2003). Il est possible de faire ici un autre parallèle avec le processus d'autonomisation, à savoir celui de la nécessité d'un accompagnement, d'une médiation pour le développer et l'étayer (Albero, 2003b; Ciekanski, 2005 ; Quintin,

2013). Tout comme l'autonomisation, la médiatisation en cours de langue dépendrait de la logique d'actions que le professeur met en place à partir de ses représentations et de ses expériences du métier.

1.11 Utilisation du Web 2.0 dans l'enseignement/apprentissage de la L2

À côté des potentialités décrites précédemment pour l'apprenant et le professeur, il reste que l'intégration des TIC par les professeurs de L2 dans une perspective de changement, n'est pas un fait commun du domaine (Barbot et Jacquinet-Delaunay, 2008; Ollivier et Puren, 2011). En effet, les professeurs intègrent les TIC, mais plus difficilement sont prêts à remettre en question leur paradigme professionnel (Guichon, 2012). Cela fait en sorte que les technologies en éducation et en formation sont sous-exploitées et servent souvent à renforcer une approche transmissive de l'apprentissage (Albero, 2004; Barbot, 2003; Gurtner, 2007). Cette situation n'engage pas une transformation des rôles du professeur et des apprenants ni une optimisation des potentialités des technologies (Albero, 2004; Carré, 2005; Ollivier et Puren, 2011; Barbot et Gremmo, 2012). En d'autres termes, il s'agirait d'une forme expositive des usages de la technologie comme le mentionne Peraya (2001) cité dans Karsenti (2007, p. 210). Ces usages ne feraient que reproduire du même sans transformation des fondements et des pratiques liés à l'interaction des activités de formation en contexte médiatisé (Albero, 2004).

En conséquence, Internet est encore principalement un *centre de ressources* pour planifier les cours et accéder à des documents didactisés et authentiques tel que le disent bien les auteurs Ollivier et Puren (2011) :

Les pratiques liées à l'enseignement/apprentissage des langues n'ont jusqu'à présent que peu intégré le Web 2.0 comme véritable média d'apprentissage. Ce décalage entre les potentialités qu'offre le Web 2.0 et des pratiques qui restent encore largement traditionnelles s'explique en grande partie par un manque de formation des enseignants (avant-propos, s.p.).

De son côté, Charlier (2010) indique la même chose quand elle dit que si les professeurs utilisent les technologies, « les enquêtes mettent en évidence des usages traditionnels exploitant de préférence la fonction d'information - dépôt de document et diffusion de nouvelles » (p.153).

Autrement dit, les TIC seraient fréquemment introduites pour faire un travail sur la langue et non avec la langue (Lahire, 2008). En ce sens, Germain (2007) l'explique clairement :

Cela signifie que la langue est traitée comme une matière scolaire comme les autres, ou comme une sorte d'objet que l'apprenant doit s'approprier. Elle est donc perçue comme un savoir externe, explicite (des mots de vocabulaire, des règles de grammaire), plutôt que comme une compétence implicite à faire acquérir. C'est ainsi que la très grande majorité des exercices suggérés dans les didacticiels de langue et les ressources numériques consistent en exercices « à choix fourni » : questions à choix multiples, vrai/faux, exercices de réarrangement consistant à remettre en ordre des éléments déplacés, exercices à trous ou lacunaires, exercices de toutes sortes, etc. (p. 118).

Une recension des écrits a permis de mieux comprendre ces situations et de dégager des facteurs de tension qui pourraient expliquer cet usage minimal des TIC par les professeurs dans le domaine de la L2 :

1. le manque de compétences technopédagogiques des professeurs (Guichon, 2012; Whala et Peters, 2010);

2. la résistance à modifier les paradigmes d'enseignement (Balçikanli, 2010; Kessler, 2013; Xiao, 2012);
3. le sentiment d'auto-efficacité faible des professeurs pour travailler avec les TIC (Karsenti, 2007; Raby, 2004);
4. le manque de formation des professeurs au concept d'autonomie induit par les technologies (Coco, 2006; Hamilton, 2013; Steven et Shield, 2009).

Les deux points de la problématique étant expliqués, il est possible de distinguer des congruences entre autonomisation et médiatisation. Celles-ci sont sur le plan des changements épistémologiques (paradigme, posture), du manque de formation des professeurs et de l'évolution de la pratique professorale en L2. En ce sens, ces deux concepts ont des impacts souvent identiques pour les professeurs.

Ces ruptures et ces évolutions entre autonomisation et médiatisation, comment les professeurs de notre échantillon les vivent-ils ? Selon notre recension, aucune recherche n'a étudié cette dialectique entre autonomisation et médiatisation dans notre région où la formation en FL2 est forte et médiatisée. Il est donc envisageable que le questionnement que nous posons puisse contribuer à mieux cerner une réalité en émergence dans notre région.

1.12 Intention de recherche : les questions et les objectifs

La logique combinatoire entre savoirs disciplinaires et méthodologie de l'autonomisation représente le thème général à l'étude pour cette recherche doctorale dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de la langue seconde en contexte médiatisé. Dans cette optique, il s'agit de comprendre comment le concept de l'autonomisation de l'apprenant est envisagé et vécu par les professeurs quand ils

intègrent les TIC dans leur pratique soit en présentiel, à l'hybride ou à distance. Autrement dit, l'activité professionnelle des formateurs visant à instrumenter l'autonomie de l'apprenant dans un environnement supporté en tout ou en partie par les technologies. En ce sens, cette recherche s'intéresse à la didactique professionnelle (Pastré, 1997) sous l'angle de l'autonomie de l'apprenant lorsque les contenus et les interactions sont médiatisés.

Même si les professeurs sont, pour la plupart, rarement formés au concept didactique de l'autonomie d'apprentissage ou à l'autoformation éducative (Albero, 2000, 2003a; Rivens-Mompean et Eisenbens, 2009), il n'en reste pas moins qu'ils intègrent dans leurs actions d'enseignement, de façon tacite ou explicite, des objectifs d'autonomie pour l'apprenant lors de la formation en langue avec ou sans technologie (Hamilton, 2013; Van der Sanden, 2011).

La recherche sur l'accompagnement autonomisant de l'apprenant en langues est principalement documentée à partir de l'expérience des centres de ressources en langues. Cette recherche doctorale se veut une démarche pour comprendre le phénomène de l'autonomisation de l'apprenant et de son développement dans d'autres dispositifs que les CRL. Précisément, comprendre l'autonomisation de l'apprenant du point de vue du professeur quand celui-ci intègre les TIC à sa pratique en salle de classe en groupe en présentiel, à l'hybride ou à distance. De plus, cette recherche souhaite documenter le domaine des langues sur l'autoformation entreprise par les professeurs pour s'ajuster à la situation d'enseignement médiatisée.

Avec la médiatisation des contenus et de la relation d'apprentissage qui induit l'autonomie des utilisateurs, il semble pertinent voire essentiel de mieux comprendre ce que font les professeurs de L2 pour accompagner le développement de l'autonomie langagière des apprenants puisqu'ils doivent maintenant enseigner avec les TIC du

Web2.0. La question qui se pose est celle de savoir si les TIC, considérées comme des catalyseurs d'autonomie (Montuori, 2006), ont entraîné des changements, des évolutions dans les représentations et pratiques des professeurs à la L2 concernant l'autonomisation de l'apprenant. Ces changements, quels sont-ils sur les plans de leur posture épistémologique, de leurs pratiques, des contenus et de la relation d'apprentissage avec les apprenants ? Entre autonomisation et médiatisation, est-ce que les professeurs expérimentent des transformations dans leur agir professionnel ? Si oui, sous quels aspects (postures, pratiques, finalité, entre autres) et si non, quelles en sont les raisons selon eux.

En ce sens, deux questions de recherche ont été déterminées :

1. Quelles sont les représentations professionnelles des professeurs de FL2 concernant l'autonomisation des apprenants quand ils enseignent en présentiel, en modalité hybride et à distance ?
2. Quelles sont les pratiques des professeurs de FL2 concernant l'autonomisation des apprenants quand ils enseignent en présentiel, en modalité hybride et à distance ?

Ces questions ont comme objectifs principaux de :

1. Identifier, décrire et comprendre les représentations professionnelles des professeurs en FL2 concernant l'autonomisation des apprenants en présentiel, en modalité hybride ou à distance.
2. Identifier, décrire et comprendre les pratiques des professeurs en FL2 concernant l'instrumentation de l'autonomisation des apprenants en présentiel, en modalité hybride ou à distance.

CHAPITRE II

LE CADRE CONCEPTUEL

L'AUTOFORMATION ÉDUCATIVE COMME LEVIER À L'AUTONOMISATION DES APPRENANTS

Ce chapitre précise nos présupposés épistémologiques de base et le réseau conceptuel de notre recherche dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FL2. Nous présentons les paradigmes qui sous-tendent nos concepts principaux : l'autonomie, l'autoformation, l'autonomisation, l'accompagnement et l'enseignement/apprentissage de la L2. Notre réseau conceptuel démontre la reliance entre nos concepts et le sens que nous leur accordons pour notre recherche et son interprétation. Nous précisons leurs fondements théoriques pour étudier le phénomène à l'étude, tout en nous inspirant des recherches déjà entreprises (Gaudreau, 2011).

2.1 Appuis épistémologiques de la recherche

Par appuis épistémologiques nous entendons les fondements à partir desquels cette recherche conçoit son domaine d'étude. Nous définirons nos positions afin de préciser les paradigmes qui sous-tendent notre conception de l'autonomie, de l'enseignement/apprentissage du FL2 et de la formation en général.

2.1.1 Le concept d'autonomie en éducation : une histoire en continu

Dans une enquête menée auprès de professeurs et d'élèves sur le travail autonome à l'école secondaire en France, Moyne (1982) disait que l'autonomie était une « activité formatrice de la personne, elle est vécue à la fois en solitude et en relation, dans un espace séparé et dans un espace relationnel » (p. 56). Barbot et Camatarri (1999), vont dans le même sens quand ils notent que « l'autonomie du sujet n'apparaît pas comme l'affirmation d'une liberté sans limites, mais bien plutôt comme le fondement d'une responsabilité solidaire » (p.26). Autrement dit, l'autonomie serait un « pacte intersubjectif » (*Ibid.*) représentant « le pilier central d'une théorie de l'autonomie qui doit être avant tout éthique, puisque le processus éducatif dans sa globalité constitue le parcours dans lequel se forme la conscience éthique des individus » (p.26). Ces définitions permettent d'appréhender l'autonomie tel un mouvement entre soi et les autres dans des contextes variés. En ce sens, ce n'est pas un état statique déterminé, mais bien une construction de soi avec et par les autres de façon située et jamais définitivement atteinte. Avec cette perspective, cette thèse reprend la définition transversale de l'autonomie de Barbot (2003) qui provient :

De la philosophie (choisir soi-même selon sa raison), de l'éthique (responsabilité, respect d'autrui), de la communication (le « je » se construit dans des interactions, de la biologie (écoute de l'environnement et non commande), de la sociologie (prise de conscience des déterminations sociales et des dispositions personnelles pour agir). En ce sens, le « je » de l'auto a besoin des autres pour se construire et l'autonomie n'est pas une situation de solipsisme (p. 176).

Cette compréhension humaniste de l'autonomie représente le terreau dans lequel s'ancrera la définition de l'autonomisation en FL2 de cette recherche.

2.1.2 Le paradigme pour l'enseignement/apprentissage de la L2

Accorder de la valeur à l'autonomie de l'apprenant c'est considérer que l'apprentissage d'une langue n'est pas seulement l'étude et la maîtrise d'un code linguistique. Il s'agit tout autant d'un savoir-faire communicationnel et procédural influencé par divers facteurs liés aux locuteurs et au contexte dans lequel la communication prend acte (Gardner, 2011; Germain, 2007). Autrement dit, apprendre une langue « est un processus socio-cognitif ancré dans l'emploi instrumental, c'est-à-dire finalisé, de la langue au sein des interactions entre êtres humains » (Mondada et Pekarek Doehler, 2000, p. 2). Dans cette optique, notre conception de la langue seconde pour notre étude se base sur les propos de Gallois (2006) :

Une conception de l'enseignement/apprentissage axée sur la construction des savoirs et savoir-faire et des interactions humaines, ce qui sous-entend l'idée que l'acquisition de l'autonomie comme de la langue se construisent dans et par rapport à un environnement social (p. 9).

Notre recherche s'inspire de l'approche actionnelle des langues selon le Cadre européen commun de référence pour les Langues (CECRL, 2001). L'approche actionnelle définie par le CECRL considère les apprenants de langues comme des acteurs sociaux qui ont à réaliser des tâches, en autres langagières. Cette approche a comme noyau central la tâche langagière authentique et signifiante et comprend un projet à construire et à communiquer (*Ibid.*). La tâche en cours de L2 permet d'« élaborer un programme de langue (un syllabus) à partir d'un ensemble de tâches et non plus à partir d'entrées linguistiques ou notionnelles/fonctionnelles » (Nunan, 1989, cité dans Louveau et Mangenot, 2007, p. 38). Si l'objectif d'une telle tâche est de faire produire l'apprenant en L2 de façon contextualisée et le plus authentique possible (Guichon, 2012), elle est aussi « une unité méthodologique de structuration des enseignements » (Beacco, 2007, p. 144 cité dans Guichon, 2012, p. 123). En ce

sens, la tâche met le focus sur le sens et est outillée au moyen de six paramètres que le professeur conçoit : « Les objectifs, le support de départ (input data), les activités que l'apprenant est amené à réaliser, les rôles respectifs de l'enseignant et des apprenants, et enfin le dispositif (*settings*) » (Louveau et Mangenot, 2007, p. 38). À ces six paramètres vient s'ajouter le produit d'apprentissage selon certains auteurs, c'est-à-dire ce que l'apprenant doit produire suite à la réalisation de la tâche (*Ibid.*, p. 39) (sondage, présentation orales, texte, vidéoclip, etc.). Ce point est important pour notre recherche, car la notion de tâche vise à apprendre avec la langue cible et non à acquérir a priori ses composantes linguistiques (vocabulaire, grammaire, conjugaison, syntaxe).

De leur côté, Barbot et Gremmo (2012) soulignent le rôle décisif du Conseil de l'Europe concernant ses politiques linguistiques (programme des langues vivantes) qui a établi des objectifs pour une approche innovante et autonomisante en langues. Les auteures reprennent les propos du Conseil de l'Europe :

En termes de contenus, le développement d'une compétence communicative des apprenants, basée sur l'analyse de leurs besoins langagiers ; en termes de pédagogie, une approche centrée sur l'apprenant, qui vise à développer son autonomie d'apprentissage en favorisant dans la méthodologie même sa prise de responsabilité visant à développer l'autonomie de l'apprenant (p. 18).

Nous voulons souligner que même si l'approche actionnelle est le paradigme de référence, il n'en demeure pas moins que nous adoptons une approche plurielle des paradigmes d'apprentissage des langues (Germain, 1993) pour compléter et enrichir nos fondements épistémologiques.

À partir de ces positions épistémologiques, les autres concepts de notre cadre conceptuel gravitent autour du préfixe « auto ». Pour cette recherche, nous retenons le

sens donné par Galvani (2010) au préfixe « auto » qui est : « le soi comme foyer organisationnel original qui traverse les différents niveaux d'interaction physique, symbolique et cognitif qui relie la personne et son environnement » (p. 269). L'« auto » est alors compris comme relié à soi, aux autres et à l'environnement, ce qui donne à voir le concept fédérateur d'autoformation (Carré, Poison, Moisan, 1997, 2010).

2.2 Le paradigme de formation de la recherche : l'autoformation

La première image qui vient à l'esprit quand le terme autoformation est évoqué, est celle d'un apprenant qui est seul, entouré de ressources TIC et autonome pour apprendre (Albero, 2000). Si cette idée est répandue, elle devient de moins en moins légitime depuis que l'intégration des TIC favorise la mise en place d'un autre paradigme qui s'institutionnalise en partie à cause de la médiatisation, l'autoformation (Linard, 2003, 2010). L'autoformation tend à devenir une alternative porteuse d'un réel changement de paradigme pour les institutions, les professeurs et les apprenants (Albero, 2003a; Barbot et Gremmo, 2012; Gardner, 2011; Motteram et Susan, 2009; Vachon, 2013). Comme le souligne Albero (2003a), l'autoformation pensée dans une perspective humaniste et démocratique pour apprendre avec les technologies :

C'est se préoccuper du devenir politique du système éducatif lié aux cycles du supérieur, à celui de la construction d'un espace social où l'utilitarisme ne l'emporte pas toujours sur la dimension humaniste et la productivité sur la dimension culturelle et poïétique de l'activité humaine (p. 67).

En accordant une telle finalité à l'autoformation, cette recherche s'inscrit dans un paradigme humaniste pour lequel « Développer l'autonomie, la responsabilité

pédagogique de l'apprenant, c'est parier sur les nombreuses ressources de l'être humain même si celles-ci ne sont pas toujours utilisées. C'est estimer que l'humain est un « sujet de sens » (Zimmermann-Asta, 2015, p. 10).

Cette quête de sens du sujet qui apprend s'effectue selon trois dimensions de l'autoformation et permet de penser la formation en langue sur le plan existentiel, éducatif et social (Carré, Moisan, Poisson, 1997, 2010).

2.2.1 Approche ternaire de l'autoformation : un croisé formatif pour la formation médiatisée en L2 ?

L'effort de conceptualisation concernant l'autoformation a permis de construire différents modèles pour analyser les processus de formation, principalement des modèles basés sur une approche ternaire en formation des adultes (Galvani, 1991). Cet auteur a été un des premiers à proposer une approche ternaire pour synthétiser les trois dimensions principales des praticiens-chercheurs dans le domaine de l'autoformation (Albero, 2000; Tremblay, 2002).

De leur côté, Carré, Moisan et Poisson (1997; 2010) modélisent également leur approche ternaire selon trois pôles interconnectés dans les espaces, les temps et les pratiques de formation : 1) le psychopédagogique (le sujet : auto), 2) le technopédagogique (les autres : hétéro) et 3) le sociopédagogique (l'environnement : éco). Ces trois pôles représentent différents modes d'accès au savoir pour l'apprenant et s'inscrivent dans une perspective de formation tout au long de la vie (Carré *et al.*, 2010). Le tableau suivant permet de comprendre les trois dimensions, les niveaux d'analyse et les composantes qui composent cette approche ternaire selon les auteurs.

Tableau 2.1 Approche ternaire de l'autoformation

Pôle	Dimension	Niveau	Composantes
Auto	Existentielle	Micro : Bio-épistémologique (Galvani, 1991, 2005, 2010) Psychopédagogique (Carré <i>et al.</i> , 1997, 2010)	Réflexivité, cognition, conation, en action, imaginaire-volition <i>Apprendre à être</i>
Hétéro	Éducative	Méso : Technico-pédagogique (Galvani, 1991) Ingénierie pédagogique de l'autonomisation (Poisson, 2003, 2010)	Ingénierie des dispositifs à visée autonomisante, méthodes, stratégies. Accompagnement en milieu institutionnel <i>Apprendre à apprendre</i>
Éco	Sociale	Macro : Sociopédagogique (Dumazedier, 1995 ; Moisan, 2010)	Environnement personnel, professionnel, social. <i>Apprendre dans et par le groupe social.</i>

Source : Carré *et al.* (1997, 2010); Galvani (1991, 2005, 2010)

Ces trois pôles organisés selon trois niveaux permettent de distinguer d'abord la dimension singulière de chacun, le pôle *auto*. Ensuite, le pôle *hétéro* envisage une approche « pluridisciplinaire ouverte » (*Ibid.*, p. 37) pour planifier et analyser les situations de formation à partir de l'expérience des sujets apprenants. Puis, le pôle *éco* réinsère les divers espaces dans lequel évolue l'apprenant. En ce sens, Galvani (2010) mentionne que :

La formation est envisagée comme un processus vital et permanent de mise en forme par interaction entre soi (auto), les autres (socio, hétéro, co) et le monde (éco) ; et l'autoformation comme la prise de conscience, la compréhension et la transformation par le sujet de cette interaction (p. 283).

Dans cette optique, l'autoformation permet la réalisation d'un projet de formation selon un processus en trois moments qui se définit comme « une production personnelle de sens et de savoir, organisée par la réflexivité de la personne sur sa propre expérience et pilotée par et pour la personne mais en lien avec d'autres » (Galvani, 2001, p. 4). Ce processus d'autoformation s'aligne avec l'apprentissage d'une langue qui est également un projet personnel particulier (auto), mais toujours relié aux autres par la parole afin de réaliser des tâches langagières en L2 (hétéro) en tant que sujet social dans un environnement professionnel, académique et personnel (éco), qui est maintenant fortement médiatisé. L'autoformation n'est donc pas envisagée comme une soloformation (Carré, Moisan et Poisson, 2010), mais bien comme un déploiement à trois dimensions qui sont complémentaires pour penser et organiser la formation en langues en contexte médiatisé.

L'approche ternaire de l'autoformation en posant les trois niveaux d'organisation (*auto - hétéro - éco*) renvoie à une approche pluridisciplinaire qui éviterait « trois pièges qui guettent à chaque instant formateurs et chercheurs en éducation » (Carré *et al.*, 1997, p. 37 - 38). Le premier piège est de poser le sujet apprenant comme seul déterminant de la formation ou seul responsable de son autonomie, ce qui masque les réalités sociales et les contraintes pédagogiques (*Ibid.*, p. 38). Le deuxième piège est celui qui prétend évacuer l'individu au profit de déterminismes sociaux, culturels ou économiques (*Ibid.*). Le troisième piège est celui du pédagogisme (ou technicisme) qui fait « abstraction à la fois des limites sociales de la formation et de la volonté agissante des sujets eux-mêmes » (*Ibid.*). Autrement dit, construire un dispositif médiatisé qui se suffit à lui-même et enferme l'apprenant dans un parcours fermé où la possibilité d'exercer sa capacité de choisir n'est que factice.

Notre investigation se situe principalement au niveau méso, c'est-à-dire à la dimension éducative en institution. Tel que précisé à notre problématique, nous nous intéressons aux représentations et à la pratique des professeurs dans ce contexte.

Avant de poursuivre, nous présentons une carte conceptuelle de notre recherche. En effet, plusieurs concepts avec le préfixe *auto* sont apparus depuis la problématique, il semble alors important de donner à visualiser les liens entre ceux-ci avant de les expliquer dans la suite de ce chapitre. Tous ces concepts s'entrechoquent dans le paradigme synthèse de l'autoformation qui vient d'être présenté.

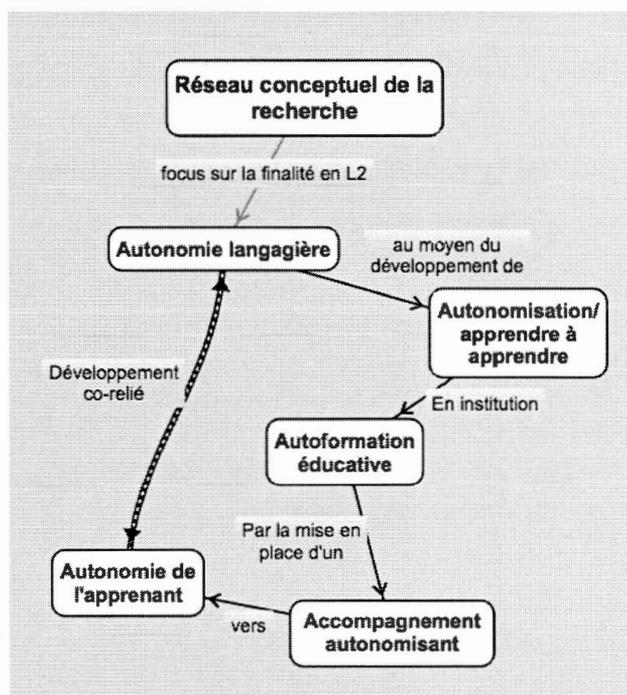


Figure 2.1 Réseau conceptuel de la recherche
Carte inspirée de : Albero, 2000; Barbot, 2006; Netten et Germain, 2004; Poisson, 2010; Quintin, 2013.

Précisément, notre étude porte sur deux concepts de ce schéma : l'autoformation éducative et l'accompagnement autonomisant. Nous abordons l'autoformation éducative dans la prochaine section.

2.3 L'autoformation éducative

Dans le cadre de cette recherche, l'autoformation est institutionnelle donc éducative, c'est-à-dire que l'institution et le professeur mettent en place « des modalités d'apprentissages dans lesquelles l'apprenant est conduit à prendre ses propres responsabilités dans un cadre institutionnel donné » (Barbot, 2000, p. 16). En conséquence, l'autoformation éducative « représente un potentiel d'autonomisation pour l'apprenant » (Barbot, Jacquinot-Delaunay, 2008, p. 149). Dans cette optique, l'accompagnement à l'autonomisation en groupe vise à créer une négociation concernant les objectifs, les contenus, les modalités et l'évaluation, et cela, tout en tenant compte des contraintes de l'institution (Barbot et Jacquinot-Delaunay, 2008; Poisson, 2010). La formation deviendrait alors une logique d'actions, d'outils et d'interactions visant à étayer l'autonomie de l'apprenant dans un cadre formel. Par conséquent, l'autoformation éducative visant l'apprentissage par l'autonomie est un univers didactique complexe qui doit être considérée comme « une praxis pédagogique » (Zimmermann-Asta, 2015, p. 15).

L'autoformation éducative en milieu universitaire permettrait de :

[...] prévoir un nouveau type d'enseignement flexible faisant davantage appel à un travail indépendant, plus autonome, plus personnel des étudiants et ne les obligeant pas à faire la même chose en même temps, dans le même lieu et au même rythme. (Vindevoghel, 1988 cité dans Poisson, 2010, p. 176)

C'est aussi la dimension qui permet de distinguer l'autoformation de l'autodidaxie, situation de formation dans laquelle l'apprenant est complètement détaché de l'institution (Tremblay, 2002).

Selon Poisson (2003), l'autoformation éducative :

[...] ne se caractérise pas par le « apprendre seul sans formateur » trop souvent associé au mot autoformation, mais par la prise en compte volontariste et explicite par les institutions éducatives formelles de l'aide au développement de l'autodirection des apprentissages par les apprenants et de leurs compétences à gérer de façon autonome et coopérative leurs projets de formation. C'est donc paradoxalement l'autoformation vue du côté de l'ingénierie éducative visant à développer les pratiques et les aides à l'autoformation (p. 89).

Toujours selon cet auteur, l'ingénierie éducative représente alors « La conception, la construction, la conduite, le contrôle et l'évaluation de dispositifs de formation formelle à visée autonomisante et des phénomènes liés à l'autodirection et à son accompagnement dans de tels dispositifs » (*Ibid.*, 2010, p. 171).

L'autoformation éducative est présente sous diverses formes dans les milieux de l'éducation et de la formation. Les centres de ressources en langues à visée autonomisante (Albero et Poteaux, 2010; Gardner et Miller, 2011; Malcom et Majed, 2013), les ateliers pédagogiques personnalisés en formation des adultes (Galvani, 1991), le travail autonome en France au secondaire (Moyne, 1982), la pédagogie active (Schlemminger, 1996) et le Réseau universitaire des centres d'autoformation (RUCA) (Poisson, 2010) sont des exemples variés de mises en place d'une ingénierie éducative visant l'autonomisation.

2.3.1 Trois principes d'ingénierie pour le dispositif autonomisant

Poisson (2010) détermine trois principes à son ingénierie autonomisante pour les dispositifs d'autoformation en contexte institutionnel qui s'articulent autour de trois préfixes : *auto* - *multi* - *alter* (p. 209). L'*auto* faisant référence aux savoirs contextualisés de l'apprenant, c'est-à-dire à son projet personnel et à sa conscientisation au moyen d'une médiation. Le *multi* est le lieu de la structuration des tâches et de la diversité des ressources, des méthodes, des objectifs afin que l'apprenant puisse exercer son choix. L'*alter* induit la socialisation des apprentissages à travers des tâches langagières dans le dispositif, en classe et au-delà de celle-ci.

Ces trois principes sont présentés en parallèle avec le contexte de l'enseignement/apprentissage de la L2 afin de montrer leur implication pour le domaine d'étude de cette thèse. Ce tableau reprend les recherches de Daniel Poisson¹.

Tableau 2.2 Principes d'autoformation éducative en lien avec le domaine des langues

Trois principes fondateurs de l'ingénierie pour l'autoformation éducative (Poisson, 2010, p. 216)	Résonance des principes de Poisson dans le domaine des langues
1. La production de savoirs contextualisés. <u>Apprenant auteur (<i>auto</i>)</u> Préfixe auto : responsabilisation et accompagnement à la réflexivité = autorégulation	1. Organisation de la formation à partir de l'expérience et des besoins d'apprentissage et langagiers des apprenants considérés comme des acteurs sociaux (CECRL, 2001). La narration en FL2 : Biographie, Portfolio, blason, journal.
2. La biodiversité pédagogique <u>Apprenant électeur (<i>multi</i>)</u> Préfixe multi : ouverture = accessibilité diversité – flexibilité - choix (P. 210)	2. Mise en place d'un dispositif médiatisé dans lequel l'apprenant et le professeur ont différents rôles. L'accès à des ressources humaines et matérielles variées. La scénarisation Brassard et Daele (2003) et la tâche langagière médiatisée comme structure d'organisation des activités langagières (Guichon, 2012; Louveau et Mangenot, 2007).
3. La collaboration, la coopération et l'apprentissage en réseau <u>Apprenant coopérateur (<i>alter</i>)</u> Préfixe alter : par et avec le groupe = apprendre à coopérer et coopérer pour apprendre	3. Internet comme catalyseur de socialisation pour apprendre la langue (Conole et Alezivou, 2010; Ollivier, 2012). Sites de jumelage, forums libres, applications, jeux, cybertâches, etc.

Nous nous servons de ces trois principes et de leurs préfixes adaptés à notre domaine pour discuter les pratiques des professeurs de FL2 de notre recherche. Cela devrait permettre de voir lesquels de ces principes sont présents selon le contexte étudié (présentiel - hybride - distance). À ce sujet, Poisson (2010) mentionne que souvent un ou deux de ces principes se retrouvent dans les contextes de formation, mais rarement ils sont tous les trois intégrés de façon simultanée. Ce dispositif autonomisant a donc comme finalité, l'autonomie de l'apprenant. La prochaine section définira ce concept.

2.4 L'autonomie de l'apprenant en FL2

La notion d'autonomie pour l'apprentissage des langues génère une certaine confusion selon Quintin (2013). L'auteur précise en disant que les auteurs convoquent la notion d'autonomie « tantôt pour désigner des conditions d'apprentissage, [...], tantôt pour signifier l'ensemble des capacités dont doit faire preuve l'apprenant placé dans de telles conditions » (p. 17). L'autonomie serait alors la combinaison des conditions d'apprentissage et d'une capacité de l'apprenant à développer certains comportements pour *apprendre à apprendre*. Les conditions d'apprentissage sont l'ingénierie que le professeur met en place et l'environnement institutionnel avec ses contraintes et ses adjuvants dans lequel cette ingénierie se déploie. Les capacités des apprenants sont métacognitives, cognitives, sociales, informationnelles, méthodologiques et psycho-affectives (Albero, 2000; Atlan, 2000; Candas et Eneau, 2010; O'Malley et Chamot, 1990).

Le Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues (CRAPEL) de l'université de Nancy 2 en France a été un des premiers regroupements de professeurs et chercheurs en didactique des langues secondes et étrangères à opérationnaliser le concept de l'autonomie de l'apprenant. Henri Holec, directeur du CRAPEL de 1972 à 1998, a donné une définition de l'autonomie de l'apprenant qui a été largement citée et qui fait appel aux capacités ainsi qu'aux conditions d'apprentissage :

L'autonomie de l'apprenant implique qu'il prenne en charge tout ce qui constitue un apprentissage, c'est-à-dire aussi bien sa définition, sa gestion et son évaluation que sa réalisation. Pour se faire, il doit savoir apprendre. C'est une capacité qui peut s'acquérir par une formation spécifique, suivie soit avant l'apprentissage de langue ou intégrée à cet apprentissage (Holec, 1979, p. 5).

Dans le cadre institutionnel des cours en présentiel, hybride ou à distance, il faut préciser que l'autonomie de l'apprenant face à toutes les dimensions de son apprentissage, et tel que le mentionne Holec, n'est pas envisageable. En effet, certaines composantes de la formation sont gérées par l'institution (horaire, évaluation, accessibilité des TIC) et influencent la flexibilité et la liberté des professeurs et des apprenants (Château, Bailly, Ciekanski, 2015). Tel que le mentionne Poisson (2010), malgré ces contraintes en contexte hétérostructuré, un dispositif autonomisant (ressources humaines et matérielles) peut être mis en place et octroyer plus de choix aux apprenants concernant les composantes du processus d'apprentissage (degré de liberté, objectifs, contenus, ressources, tâches, évaluation), tout en respectant les contraintes imposées par le milieu.

Pour Little (1995, 2007), l'autonomie en L2 est définie selon trois principes pédagogiques qui sont les capacités des apprenants :

1. L'engagement de l'apprenant afin de prendre en charge une partie de son processus d'apprentissage (capacités affective et métacognitive).
2. La réflexivité sur ce processus pour apprendre une langue (capacité métacognitive)
3. Utiliser la langue cible autant pour communiquer en L2 que pour la réflexivité sur le processus d'apprentissage (capacité métacognitive et communicationnelle).

Les capacités affectives et métacognitives se retrouvent également chez Barbot et Delaunay-Jacquinet (2008, p.150) quand elles parlent de trois types de capacité pour l'apprenant : 1) une capacité comportementale : savoir utiliser des ressources mises à sa disposition (et ne pas être perdu dès que l'apprenant se retrouve seul sans enseignant; 2) une capacité métacognitive : conduire son apprentissage, soit s'auto-

évaluer, comprendre ses erreurs et analyser comment on apprend; et 3) une capacité identitaire : être responsable de son apprentissage, soit savoir pourquoi et comment l'apprentissage se réalise et pas seulement parce que c'est obligatoire (p.152). Pour d'autres auteurs, ces capacités reliées à l'autonomisation deviennent des stratégies cognitives, métacognitives, psycho-affectives, sociales et communicationnelles qui sont bien documentées dans le domaine des langues (Atlan, 2000; Benson, 2007; Finch, 2002; O'Malley et Chamot, 1990; Oxford, 1990).

À la lumière de cette recension des écrits sur les capacités pour développer l'autonomie en langues, il est possible de faire un parallèle avec les différentes postures du verbe apprendre tel que l'a défini Nicole Tremblay (2002) dans son livre sur l'autoformation. Nous reprenons donc ces postures du verbe apprendre de l'auteure pour résumer les significations de l'autonomie de l'apprenant quand celle-ci est envisagée en tant que capacité :

- se connaître en apprentissage (apprendre à apprendre);
- réfléchir dans et sur l'action (apprendre en action);
- tolérer l'incertitude (apprendre en création);
- s'ajuster aux événements (apprendre en mouvance);
- profiter d'un réseau de ressources (apprendre en interaction) (*Ibid.*, p. 162).

En résumé, l'autonomie est un ensemble complexe de capacités permettant à l'apprenant de faire des choix éclairés et pertinents lors de ses activités de formation (Zimmermann-Asta, 2015). Cette autonomie est aussi tributaire des conditions d'apprentissage reliées aux types de dispositifs mis en place et selon quels paradigmes.

Ces définitions de l'autonomie donnent à voir un ensemble de capacités complexes à maîtriser pour l'apprenant. Qu'en est-il de ces capacités quand la formation est médiatisée ? La prochaine section répondra à cette question.

2.4.1 Quels impacts de la médiatisation pour l'autonomie de l'apprenant

La médiatisation de l'apprentissage au moyen des TIC est comprise comme une médiation d'ordre technique pour les contenus disciplinaires et les interactions entre les acteurs lors de la situation de formation (Bélisle, Bianchi et Jourdan, 1999). Cette médiation d'ordre technique met à la disposition des individus des outils intellectuels (Lévy, 1998) qui influencent le champ perceptif des représentations des professeurs et des apprenants (Bélisle, 2002). Conséquemment, ces outils transforment les façons d'interagir des usagers avec les contenus et les autres locuteurs lors des activités de communication et d'apprentissage (Alava, 2007; Basque, 2005; Bélisle 2010; Rabardel, 1995). Lévy (1998), décrit bien ce phénomène de transformation des façons de penser, d'appréhender et de se relier au monde quand il mentionne que « l'univers de choses et d'outils qui nous environne et que nous partageons pense en nous de cent manières différentes » (p. 97).

Déjà en 1999, Barbot et Camatarri avaient indiqué que l'intégration du multimédia dans l'éducation et la formation introduit de nouvelles capacités cognitives à développer pour le professeur et l'apprenant (navigation dans l'hypertextualité, exploration, circularité, hétérogénéité, transformation de l'information en connaissances, gestion de l'insécurité).

De son côté, Albero (2003b) mentionne que cette autonomie à développer en contexte numérique se décline en sept dimensions qui permettent d'identifier de nouvelles

compétences pour l'apprenant, ce qui permet de sortir du cadre général de l'autonomie pour l'adapter à la médiatisation de l'apprentissage. Les sept dimensions définies par Alberio (2003b) sont :

1. niveau technique : connaître les différentes TIC et en maîtriser l'utilisation, savoir comment et quand les utiliser pour faire les tâches langagières;
2. niveau informationnel : valider, classer, récupérer l'information trouvée. Se créer des archives personnelles. Gérer la surcharge cognitive qu'entraîne la l'accessibilité à une pléthore de ressources (hypertextualité, circularité);
3. niveau méthodologique : organiser son travail selon les objectifs du cours et personnels en utilisant des ressources et applications en ligne;
4. niveau social : communiquer pour apprendre, établir et gérer un réseau afin de coopérer à distance;
5. cognitif : analyser, comparer, synthétiser et mémoriser des informations;
6. niveau métacognitif : réfléchir aux composantes qui influencent l'apprentissage et réguler son processus d'apprentissage, apprendre à apprendre;
7. niveau psycho-affectif : tolérer l'incertitude et gérer les émotions et l'anxiété face à l'erreur tout en gardant sa motivation pour persévérer.

Ces dimensions de l'autonomie identifiées par Alberio (2003b) montrent que les apprenants doivent développer de nouvelles capacités en contexte médiatisé tout comme pour les professeurs (hypertextualité, référencement, utiliser les outils TIC, entre autres). Ces nouvelles capacités leur permettront de développer d'autres compétences afin de savoir personnaliser leur apprentissage en faisant des choix, de diversifier leurs ressources et savoir les analyser et les classer pour faire les tâches et devenir plus autonomes (Mangenot, 2000). La médiatisation représente alors une évolution des compétences autant pour l'apprenant que pour le professeur.

De son côté, Hamilton (2013) définit deux types d'autonomie en langues : l'autonomie réactive et l'autonomie proactive. L'auteure parle d'autonomie réactive quand l'apprenant répond à une tâche proposée par le professeur, et ensuite s'engage dans la tâche à sa manière, mais toujours selon certaines contraintes du milieu institutionnel (temps, espace, évaluation). Cette autonomie réactive s'apparente à celle de Poisson (2010) et représente le processus d'autonomisation mis en place par le professeur.

L'autonomie proactive est celle que l'apprenant de langues actualise quand il choisit lui-même de continuer son apprentissage au moyen des ressources en ligne à l'extérieur du cadre institutionnel et ainsi décide de prendre en charge son apprentissage de la langue (Hamilton, 2013). Ces deux types d'autonomie ne sont pas en opposition mais bien en relation, l'apprenant ayant besoin de soutien, d'étayage pour apprendre en autonomie et ensuite actualiser de lui-même ses capacités pour apprendre selon ses besoins et intérêts (*Ibid.*). En ce sens, Hamilton (2013) définit l'autonomie dans une perspective écologique :

Ecological autonomy embraces the individual's cognitive capacity to respond to the fluidity of the socially interactive web of unpredictability, where learner make choices in non-linear ways to the virtual voices of those around them, and where choices are anchored by the structure of a task, mediated by the teacher or the technology (p. 47).

Ainsi, lors des formations à la L2 la médiatisation modifie la relation entre les acteurs et induit le développement de savoirs, savoir-faire et savoir-être stratégiques pour apprendre avec les outils numériques, inducteurs d'autonomie et de nouvelles pratiques pour les apprenants et les professeurs (Albero, 2003b; Blin, 1998; Château *et al.*, 2015).

Nous venons de présenter l'autonomie de l'apprenant lorsque celle-ci est comprise en termes de capacités de l'apprenant dans un environnement soutenu par les technologies. La prochaine section vise à définir les conditions dans lesquelles ces capacités pourraient se développer, soit le processus d'autonomisation.

2.5 Le processus d'autonomisation en FL2

Le processus d'autonomisation a comme objectif opérationnel l'autonomie de l'apprenant. Ce processus est construit au moyen de l'ingénierie pédagogique et de l'accompagnement du professeur. Pour ce faire, celui-ci met en place un dispositif propice à l'exercice de la liberté des apprenants pour apprendre. Le professeur le fait en combinant et proposant des ressources, des outils (TIC ou autres) pour la réalisation des tâches langagières et un accompagnement réflexif afin de modifier autant les représentations que les pratiques des apprenants face à leur formation en langues (Albero et Poteaux, 2010; Barbot, 2006; Ciekanski, 2005; Dislen, 2011; Gardner et Miller, 2011; Holec, 1979; Medioni, 2010; Poisson, 2010).

La problématique de notre recherche a campé le fait que peu d'apprenants en milieu postsecondaires ou professionnels possèdent cette autonomie pour apprendre (Blin, 1998; Linard, 2003, 2010). Elle doit alors être instrumentée lors de la situation de formation, ce qui nous amène à dire à l'instar de Rivens-Mompean et Eisenbeis (2009) qu'« on ne peut parler d'autonomie sans parler d'autonomisation » (p. 224). La prochaine section vise à circonscrire les composantes de ce processus d'autonomisation et faire le parallèle avec les trois préfixes du dispositif autonomisant de Poisson (2010).

2.5.1 La mise en place de l'autonomisation : la *porte d'entrée* à l'autonomisation

Dans le dictionnaire de didactique du français (Cuq, 2003, p. 31), l'autonomisation est un *apprendre à apprendre*. Selon ce même dictionnaire, *apprendre à apprendre*, c'est s'engager à développer des savoirs et savoir-faire pour apprendre, « c'est-à-dire la capacité de préparer et prendre les décisions » (*Ibid.*, p. 21) concernant les composantes de la formation (objectifs, contenus, ressources, évaluation).

Selon Holec (1979), pour que l'apprenant soit en mesure de prendre des décisions sur son apprentissage, l'autonomisation doit permettre le développement de :

1. la culture langagière : comprendre l'influence de la culture, réfléchir à ce que signifie comprendre, parler, lire et écrire dans une autre langue ;
2. la culture d'apprentissage : comprendre ce que signifie apprendre, ce que veut dire être apprenant ;
3. la méthodologie de l'apprentissage : posséder des savoirs et savoir-faire pour définir ses objectifs, déterminer les contenus, identifier les conditions de réalisation (temps, lieux, durée) et auto-évaluer ses apprentissages et apprendre à piloter son apprentissage pour le réorienter selon ses objectifs.

Or, pour que le développement de ces comportements d'apprentissage décrits par Holec se réalisent, il faudrait faire une mise en place paradigmatique, car « Pour développer l'autonomie des apprenants un processus de déconditionnement est nécessaire » (Barbot et Camatarri, 1999, p.63). De ce fait, le processus d'autonomisation débiterait par une mise en place qui permettrait, dès le début de la formation, de défaire certaines conceptions que les apprenants ont héritées de leurs expériences d'apprentissage passées. Par exemple, le fait de croire qu'une langue s'apprend en faisant d'abord des listes de vocabulaire, que l'oral doit être aussi précis

que l'écrit, que l'erreur linguistique est un blocage pour apprendre ou encore que le professeur est le seul à pouvoir déterminer les objectifs, les contenus, etc. Ce sont donc sur ces représentations qu'il faut discuter en début de formation car :

[...] si l'apprenant n'est pas convaincu de l'utilité et du bien-fondé de l'autonomie pour son avenir, cela entraîne une mauvaise compréhension des pratiques des formateurs et provoque chez lui un choc didactique qui se traduit par des absences et l'abandon de la formation. (Ismaël, 2012 p. 257).

Zimmermann-Asta (2015), dans son livre *Apprendre par l'autonomie* (APA), mentionne également l'importance de la phase de déconstruction des représentations concernant comment l'apprenant conçoit l'apprentissage, l'évaluation et la valeur de la tâche proposée. Il s'agit dès le début du cours de connaître les apprenants en faisant une mise en place qui est « une forme d'évaluation diagnostique initiale » (Astolfi *et al.*, 2008, cités dans Zimmermann-Asta, 2015, p. 39). Sur le même sujet, Barbot (2000) précise l'étape diagnostique à entreprendre auprès des apprenants des centres d'auto-apprentissage en langues (CAA) pour les connaître sur le plan des représentations, des objectifs, des besoins. L'auteure ajoute un autre aspect de la mise en place du processus d'autonomisation à prendre en compte, avant celle de la réflexion sur les représentations, c'est celle d'explicitier aux apprenants la visée autonomisante de la formation et ce qu'elle implique en matière de rôles pour le professeur et les apprenants. Quintin (2013) dit à ce sujet que pour « engager l'apprenant sur le chemin de l'autonomie, il faut en faire percevoir le sens et les bénéfices ainsi qu'en dévoiler les perspectives » (p. 28).

À la suite de ces propos, la mise en place du processus d'autonomisation devient la *porte d'entrée* pour instrumenter l'autonomie de l'apprenant. Elle représente une étape essentielle pour l'ingénierie pédagogique de l'autonomisation sur le plan paradigmatique de la formation en L2 (Ismaël, 2012). Cette première étape du

processus d'autonomisation peut être mise en parallèle avec les préfixe *auto* et *multi* de Poisson (2010). Selon les recherches, ce paradigme autonomisant s'actualise également par des tâches et des ressources authentiques, c'est le sujet de la prochaine section.

2.5.2 Le sens comme critère didactique : les tâches et les ressources authentiques

Prendre le *sens* comme critère didactique pour penser et concevoir une approche visant l'autonomie en L2 permet d'engager les apprenants sur le plan de la motivation intrinsèque et de la maintenir (Chan Tran, 2015). Le sens dans ce contexte est compris comme la « raison d'être d'une situation d'apprentissage » (*Ibid.*, p. 3). Sur le plan du processus d'apprentissage ça consiste à « 1) trouver du sens dans une situation d'enseignement, 2) maîtriser une habileté et 3) créer des ponts cognitifs entre des éléments de savoirs isolés » (Develay, 2007, p. 5-47, cité dans Chan Tran, 2015, p. 3). Cela signifie que l'apprenant, lors de la situation d'apprentissage, pourrait reconnaître l'utilité d'apprendre ou de faire une tâche proposée, acquérir une compétence ou un savoir-faire et réinvestir les différents savoirs appris dans un autre contexte où il parviendrait à les relier. L'auteur qui enseigne la littérature en FLE au Vietnam indique que « Pour aboutir à cela, l'enseignement devrait amener l'apprenant à se construire son propre apprentissage, à maîtriser des compétences et à être réflexif envers les savoirs appris : pour ainsi dire, il s'agit là d'un processus visant la construction de l'autonomie » (*Ibid.*, p. 4).

Dans cette optique, autonomiser implique de proposer des tâches authentiques et signifiantes dans lesquelles l'apprenant serait en mesure de voir l'utilité de la tâche pour son parcours de formation, et au-delà de celui-ci pour ses intérêts personnels et professionnels (Ollivier, 2012). Ainsi, il pourrait relier ses tâches à d'autres qui ne

sont pas nécessairement scolaires, mais personnelles, sociales ou professionnelles. Ça serait alors une démarche d'autoformation existentielle, éducative et sociale que l'apprenant s'apprêterait à vivre dans son cours de L2.

C'est alors le concept *d'espérance pratique* (Knowles, 1971) qui est mis de l'avant et permet de motiver l'apprenant à s'engager dans la tâche dès le début de celle-ci en lui permettant de faire des liens entre ce qu'on lui propose de faire et ses intérêts académiques, personnels ou professionnels. Ainsi, le processus d'autonomisation se réalise au moyen de tâches langagières signifiantes, et ces tâches sont outillées au moyen de ressources variées, de consignes, de critères d'évaluation, de suggestions de parcours que l'apprenant peut suivre ou non pour réaliser sa tâche. Ces tâches deviennent alors une *espérance pratique* à court-terme pour l'apprenant.

Avec l'apport des TIC, l'accès aux ressources authentiques en multimodalité permet de renforcer la didactique du sens et par extension celle de l'autonomisation (Ollivier et Puren, 2011). En effet, l'apprenant peut exercer sa liberté de choix selon des thématiques qui l'intéressent parmi des ressources sélectionnées par le professeur ou bien aller à la découverte de celles-ci pour réaliser ses tâches tel que l'ont mentionné nos participants (GrosBois, 2012). Nous retrouvons ici la combinaison entre les trois préfixes *auto*, *multi* et *alter* du dispositif de l'autoformation éducative (Poisson, 2010).

2.5.3 L'autorégulation de l'autonomisation

Jacquet-Montreuil (2013) dans sa thèse de doctorat en sociologie sur la fonction socialisante de l'imaginaire pose une question intéressante en lien avec la notion d'autorégulation et la thématique de notre recherche, «L'art de s'interroger ne

contiendrait-il pas le mobile essentiel du plaisir d'apprendre ? » (p. 27). Les significations données au terme autorégulation par les auteurs cités dans cette section nous incitent à répondre oui à cette question.

L'autonomisation vise à développer l'autorégulation (Barbot et Camatarri, 1999). L'autorégulation permet à l'apprenant de se connaître et de se re-connaître dans son apprentissage de la langue cible. Cette autorégulation est avant tout un retour réflexif et itératif de l'apprenant sur ses actions de formation (Albero, 2003b; Atlan, 2000; Barbot, 2000, 2006; Ciekanski, 2005; Gremmo, 2003; Kohonen, 2006). Ici, c'est le préfixe *auto* de l'autoformation éducative qui est mis en jeu.

Pour Duda (1988), didacticien en langues, l'autonomisation est « une démarche heuristique » (p. 51). C'est également « une tentative pour aider les apprenants, adultes ou adolescents, à atteindre ce que l'on pourrait appeler une compétence générale de métacognition » (Henner-Stanchina, 1986 citée par Duda, 1988, p. 52)

La métacognition est un ensemble de stratégies qui permettent à l'apprenant de planifier son apprentissage, de réfléchir dans et sur l'action en interrogeant son expérience en direct ou en différé (Schön, 1993). Les recherches en éducation et en psychologie de l'éducation disent que ce sont des savoirs, savoir-faire et savoir-être divers (Bourgeois, 2006). Ces savoirs permettent à l'apprenant de se conscientiser face à ses capacités pour apprendre, d'aménager ses apprentissages, d'auto-évaluer ses actions, de gérer son anxiété et de réorienter ses actions selon les buts envisagés (Bouffard, 2006; Cosnefroy, 2010; Little, 2003). Ces comportements et stratégies d'apprentissage modifient la notion du contrôle de l'apprentissage entre les acteurs et amorcent un passage de pouvoirs vers l'apprenant (Famose et Margnes, 2016). Cette délégation du pouvoir du professeur vers l'apprenant permet à ce dernier de se sentir

responsable de ses choix et de ses actes. La liberté de faire des choix a un impact sur la motivation, car l'apprenant :

Est ainsi en position de s'attribuer une part plus grande de mérite (CF. théorie de l'attribution causale) et par là, de développer favorablement une série de facteurs d'ordre psychosocial : confiance en soi, estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle, sentiment d'avoir une meilleure prise sur les événements (agentivité) (Quintin, 2013, p. 25).

De son côté, Grangeat (1998) mentionne que l'autonomisation serait un *apprendre à apprendre* qui se réalise selon trois actions que l'apprenant doit développer lors de sa formation en L2 :

1. se détacher de ses conceptions : établir une coordination entre différents points de vue;
2. se distancier de l'activité : partager le sens, nommer, relier ses connaissances;
3. s'émanciper de l'enseignant : prendre des initiatives, exercer un contrôle (p. 2).

Nous retrouvons dans cette définition de l'auteur, les notions de déconstruction, de liberté, de réflexion, de contrôle qui ont été mentionnées en supra par les auteurs pour signifier le processus d'autonomisation. L'auteur mentionne aussi que ces régulations métacognitives adviennent dans trois types de situation : « effectuer des choix au cours d'une action intentionnelle (Allal et coll., 1992); coopérer dans un petit groupe poursuivant un même projet (Garnier et coll., 1991); reformuler ses démarches selon différents codes sémiotiques (Peterfalvi, 1991; Piaget, 1975; Vygotsky, 1934) » (*Ibid.*, p. 3.). Ici, l'auteur démontre la combinaison des trois préfixes *auto*, *multi* et *alter* du dispositif autonomisant (Poisson, 2010). Le préfix *alter* introduit l'idée de la socialisation comme vecteur d'autonomisation.

2.5.4 La socialisation

Coopérer dans un petit groupe interpelle le concept de collaboration, l'apprenant socialise ses besoins, ses objectifs, ses ressources, ses appréhensions, ses réussites pendant le cours et à l'extérieur.

Cette socialisation contribue à la construction commune de l'autonomie des apprenants (Duda, 1988; Ibanez-Salgado, 2011; Ismaël, 2012; Quintin, 2013). La socialisation selon Duda (1988, p. 50) correspond à six actions : 1) le travail en équipe, 2) l'établissement de problématiques ou de thématiques communes, 3) la négociation des ressources, 4) la prise de décision, 5) la résolution de problèmes et 6) l'évaluation. Ces actions permettent à l'apprenant de se confronter aux autres par des conflits sociocognitifs qui vont l'amener à expliciter son point de vue, à le défendre et le faire valoir ou bien à modifier ses positions (Zimmermann-Asta, 2015). Le travail collectif aide aussi l'apprenant à organiser son travail pour apprendre et lui permet de mettre en contexte les savoirs et savoir-faire qu'il vise (Metzger, 2004). La socialisation rehausserait l'engagement et la persévérance des apprenants :

C'est en échangeant sur des difficultés, c'est en obtenant (ou donnant) rapidement une réponse qui fait avancer, c'est en suggérant une manière de s'organiser, c'est en se rencontrant pour poser plus directement des questions, que les étudiants peuvent gagner du temps pour comprendre, se situer par rapport aux autres et ainsi retrouver courage (*Ibid.*, p. 338).

Ici, le préfixe *alter* du dispositif autonomisant de Poisson (2010) est clairement évoqué par les auteurs pour penser et instrumenter l'autonomie de l'apprenant.

Pour conclure sur le concept d'autonomisation, nous reprenons les propos de Duda (1988) quand il dit que l'autonomisation :

N'est certainement pas une solution miracle pour tous les apprenants. C'est, cependant, une alternative méthodologique [...], qui permet à un nombre appréciable d'apprenants de (re)découvrir un intérêt pour une langue étrangère, par le truchement d'une découverte d'eux-mêmes (p. 56).

Nous venons de présenter quatre composantes du processus d'autonomisation. Celles-ci ne sont pas exhaustives, mais elles ont le mérite de relever les significations transversales retrouvées chez les auteurs du domaine de la L2. Nous nous servons de ces composantes pour interpréter nos données de recherche.

En guise de synthèse, le schéma suivant montre les composantes du processus d'autonomisation. Nous avons inclus l'accompagnement du professeur qui sous-tend ces composantes et qui est le sujet de la prochaine section.

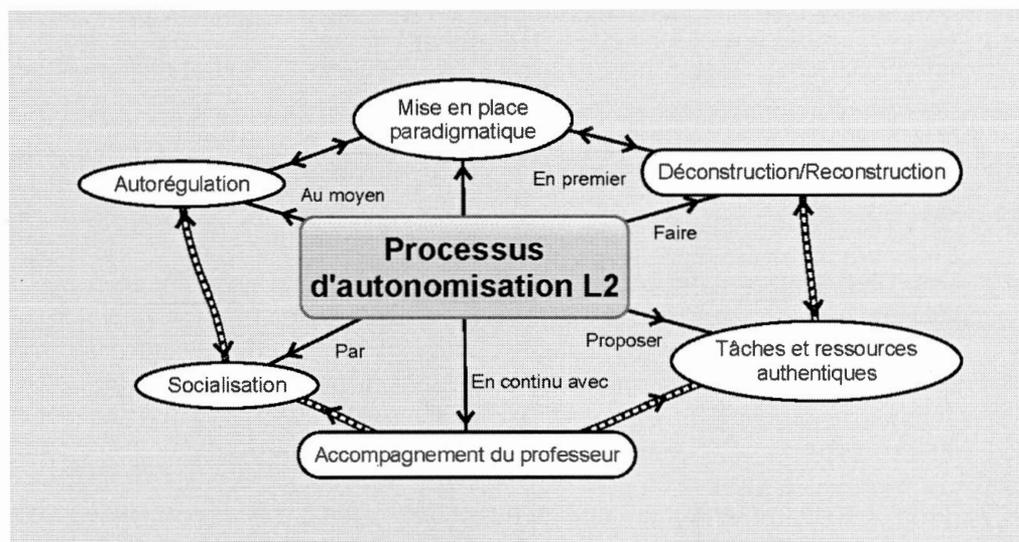


Figure 2.2 Les composantes principales du processus d'autonomisation en L2

2.6 L'accompagnement en éducation et en formation

Dans cette section est défini le terme accompagnement de façon globale en éducation. Ensuite, nous précisons les caractéristiques d'un accompagnement autonomisant dans un dispositif pour l'apprentissage des langues. Puis, la section se termine par les fonctions du tuteur en formation à distance (FAD) qui sont en lien avec celles du professeur/conseiller en L2 en contexte médiatisé (Ciekanski, 2005; Vachon, 2013).

Socrate était un maïeuticien, il faisait « accoucher » les esprits d'une connaissance qu'il possédait déjà en eux; c'est ce que Platon a nommé la réminiscence dans le Phédon (p.128). De son côté, Paul (2007) écrit que « Socrate introduit l'idée d'une autonomie de pensée donnant accès à une connaissance qui n'est plus seulement liée à une autorité transcendante » (p. 260-261). Ce détour par un penseur de l'Antiquité permet d'illustrer deux caractéristiques de l'autonomie : l'autonomie est en *puissance* en chacun de nous (tous les individus ont un potentiel d'autonomie qui peut être actualisé) d'une part, et donne au sujet apprenant un pouvoir décisionnel sur ses actions, d'autre part.

Paul (2007) mentionne que le terme accompagnement inclut « des pratiques aux configurations fluctuantes » et que « l'usage inflationniste d'une notion aussi floue » (p. 253) s'est probablement imposé « par le biais d'une double injonction : être autonome et avoir un projet » (*Ibid.*). Malgré ces « configurations fluctuantes », Paul (2002) mentionne que l'accompagnement a des caractéristiques communes peu importe le domaine, l'accompagnement est selon l'auteure :

- un processus non-linéaire avec ses aléas et ses incertitudes;
- un cadre méthodologique et des outils;

- une mise en présence;
- une fonction : quel que soit le prétexte de la demande, l'objectif est d'aider un mouvement de transformation par l'acquisition de nouvelles manières de penser, ressentir, agir;
- une interaction : il s'agit d'un processus d'influence interpersonnelle, caractérisé par l'implication du professionnel et une alliance de travail réciproque basée sur une communication ouverte, des buts partagés et un accord sur la méthode;
- une stratégie (p. 53).

Pour Jullien (2007), l'accompagnement se définit comme « une parole incitative » située dans « le potentiel de la situation » (p. 211). La parole y est définie comme « une parole qui n'est pas porteuse de vérité, qui n'a d'autre effet que de donner le coup de pouce rendant possible un déblocage situationnel participant à l'émancipation » (*Ibid.*). Ainsi, cette parole incitative viserait « à émouvoir l'autre et par là même de le mettre en mouvement » (p. 213).

Ces définitions montrent que l'accompagnement est une pratique qui n'est pas construite a priori, mais plutôt qui se modèle à partir des besoins et des objectifs des apprenants en contexte. L'accompagnement permettrait de faire une transition entre un état actuel et un état désiré, et ce, que ce soit en milieu universitaire où « il est question de pédagogie et de choix d'avenir ou bien en milieu professionnel pour la formation continue où les enjeux sont ceux de l'orientation ou de la reconversion » (Danvers, 2007, p. 51). L'accompagnement est une posture professionnelle qui vient redimensionner le rôle des professeurs vers celui d'accompagnateur au dialogue métacognitif, d'éveilleur de sens, de chercheur en pédagogie (Audet, 2009; Glickman, 2011; Zimmermann-Asta, 2015). Pour cette recherche, il s'agit de comprendre comment le professeur de langue accompagne la transition des

apprenants vers un état plus autonome pour apprendre. L'accompagnement autonomisant est le sujet de la prochaine section.

2.6.1 L'accompagnement autonomisant en langue seconde

L'accompagnement autonomisant de l'apprenant de L2 dans les centres de ressources en langues (CRL) est prédominant dans la recension des écrits. L'entretien de conseil est la pratique autonomisante du professeur dans ces CRL (Carette et Castillo, 2004; Ciekanski, 2005; Gremmo, 2003; Rivens-Mompean et Eisenbeis, 2009). L'entretien de conseil consiste en une rencontre individuelle entre un professeur/conseiller et un apprenant de L2 qui étudie au CRL. Cet entretien vise à négocier une méthodologie de l'apprendre qui s'opère à trois niveaux et de façon complémentaire :

- niveau conceptuel : développement de la culture langagière et la culture d'apprentissage;
- niveau méthodologique : le conseiller en langue propose des documents, un programme, des tâches authentiques, une aide technologique;
- niveau psychologique : il assiste l'apprentissage linguistique, il objectivise les difficultés et les réussites, il encourage (Gremmo, 1995).

Toujours dans le contexte des CRL, Carette et Castillo (2004) identifient les fonctions du conseiller en langue en vue de l'autonomisation comme suit : suggérer des techniques de travail et des ressources, proposer et analyser du matériel, aider à s'évaluer soi-même, soutenir psychologiquement, aider à la gestion de l'apprentissage en différé, ne pas être directif.

Dans la même visée d'autonomisation, Ciekanski (2005) dans sa thèse doctorat sur les pratiques du conseil en langue présente les compétences du conseiller comme une

« hétérogénéité des discours didactiques » par laquelle le conseiller cherche à établir une intercompréhension, à permettre la réflexion et à établir une dynamique dialogique (*Ibid.*, p. 106). Autrement dit, « l'entretien de conseil repose sur l'hypothèse que c'est par la discussion que l'apprenant va pouvoir faire évoluer ses représentations et augmenter ses ressources méthodologiques » (Gremmo, 2003, p.161). Pour ce faire, le professeur mettrait de l'avant une compétence communicative dialogique (*Ibid.*, 165), une « parole incitative » (Jullien, 2007) et des outils (Carette et Castillo, 2004; Gremmo, 1996, 2003; Samuda, 2001; Tütünlis, 2011) qui permettraient à l'apprenant d'amorcer une transformation de ses représentations, autoréguler ses actions d'apprentissage, et ainsi développer progressivement une capacité à faire des choix conscients et efficaces pour apprendre la langue.

L'accompagnement dans les CRL permet de dresser un premier portrait de l'accompagnement autonomisant. Cependant, il ne reflète pas tout à fait la réalité de la salle de classe de langue médiatisée en modalité présentiel, hybride ou à distance dans lesquelles des rencontres individuelles avec tous les apprenants sont souvent difficiles à planifier étant donné les grands groupes, les horaires chargés.

Il semble alors intéressant de se tourner vers les recherches en formation à distance (FAD) pour savoir en quoi les fonctions tutorales définies par les recherches en FAD peuvent contribuer à enrichir les recherches, comme la nôtre, sur l'accompagnement à l'autonomisation en groupe en contexte médiatisé pour les langues. C'est pourquoi et à l'instar de Vachon (2013), nous nous tournons vers les fonctions du tuteur à distance pour compléter cette section.

2.6.2 Les fonctions tutorales en formation à distance

À partir d'une recherche sur le développement de compétences pour la FAD auprès des apprenants, des enseignants et des tuteurs de la francophonie canadienne, Audet (2009) constate que l'autonomie est la compétence la plus citée comme facteur de réussite en FAD par les participants à la recherche. Pour définir l'expertise du tuteur en FAD, l'auteure cite Garnier (2004) :

Expertise dont on peut convenir qu'elle mobilise des compétences nouvelles, en particulier autour de la médiatisation et la scénarisation des activités pédagogiques, l'animation du processus d'apprentissage, la médiation et la régulation des relations entre les différents acteurs du dispositif. Mais ces nouvelles compétences nécessitent aussi de retravailler des questions bien connues des formateurs telles que la construction des situations d'apprentissage, la remédiation, l'évaluation, la métacognition et globalement la posture du formateur dans son rôle d'organisateur-facilitateur-accompagnateur des apprentissages : "On se pose les mêmes questions mais dans un autre espace et un autre temps" (p. 39).

Cette citation conforte l'idée que l'accompagnement en contexte médiatisé, certes induit de nouvelles compétences, mais que celles-ci permettent aussi de réinterroger des pratiques connues sous un nouvel angle et avec des outils TIC qui font de plus en plus partie des pratiques éducatives tout domaine confondu.

Suite à notre recension des écrits concernant les pratiques tutorales en FAD (Audet, 2009; Berrrouk et Jaillet, 2013; Creuzé, 2010; Denis, 2003; Quintin, 2008; Glickman, 2011; Schimdt, 2011), il est possible de dégager cinq fonctions du professeur en contexte médiatisé qui sont récurrentes chez les auteurs de la formation à distance. Ces fonctions sont : 1) la fonction d'accueil et pédagogique (Berrouk et Jaillet, 2013), 2) la fonction socio-affective incluant la métacognition pour encourager, rassurer,

conscientiser (Glickman, 2011), 3) la fonction disciplinaire pour les savoirs reliés à la discipline étudiée (Schmidt, 2011), 4) la fonction technique pour savoir comment utiliser les TIC (Denis, 2003) et 5) la fonction organisationnelle pour gérer les composantes de la formation (Quintin, 2008). Dans le cadre institutionnel, le tutorat serait également une fonction qui :

Actualise et présentifie le projet institutionnel et ses exigences. Elle contextualise l'acte d'apprentissage et sa signification pour l'apprenant. Elle rassure sur la validité du projet personnel de formation dans l'interaction opérée avec le projet institutionnel et sa signification de projet social. (Debon, 2001, p. 10)

En lien avec le domaine de l'autonomisation en enseignement/apprentissage de la L2, ces cinq fonctions principales se définissent comme suit :

- fonction d'accueil : travail sur les représentations, ajustement des paradigmes éducatifs dès le début du cours de langue (mise en place paradigmatique);
- fonction métacognitive pour faciliter *l'apprendre à apprendre* (autorégulation et didactique du sens);
- fonction disciplinaire pour enseigner la langue;
- fonction technique pour utiliser un dispositif médiatisé et les potentialités du Web 2.0 pour atteindre l'autonomie langagière (tâches authentiques);
- fonction organisationnelle pour orchestrer l'opérationnalisation de l'autonomisation selon les contraintes institutionnelles.

Un tel accompagnement du professeur se réalise à partir de ses représentations, de ses expériences passées et des connaissances professionnelles de son domaine (Balçikanlı, 2010; Fabela-Cardenas, 2012; Tütünlü, 2011). Il semble alors essentiel d'étudier les représentations professionnelles des professeurs puisqu'elles sont

déterminantes dans la conceptualisation, l'accompagnement et l'instrumentation de l'autonomisation.

2.7 Les représentations professionnelles

C'est un truisme de dire que les représentations sociales sont déterminantes dans le milieu de l'éducation puisque les recherches ont bien démontré leur rôle axiologique pour la pratique enseignante (Blin, 1997; Maia, Vandebrouck et Bona, 2012).

Selon la discipline enseignée des éléments stables tels que les styles d'enseignement (Atlet, 2005) et les gestes professionnels classiques permettent de construire un socle de compétences communes aux *gens du métier* et leur donnent ainsi une reconnaissance identitaire et sociale (Blin, 1997). Autrement dit, les représentations professionnelles sont une sous-catégorie des représentations sociales qui permettent d'attribuer à un groupe des traits communs en lien avec ce qu'ils font d'une façon particulière.

Cette recherche vise à étudier les représentations d'un groupe spécifique de professionnels (les professeurs de FL2) qui partagent un référentiel commun dans un contexte et une temporalité particuliers qui leur permettent d'appréhender et d'interpréter la réalité (Blin, 1997; Bouyssières, 2006). C'est pourquoi il a semblé pertinent de retenir le concept des représentations professionnelles, car elles permettent de « saisir ce savoir particulier (ni scientifique, ni de sens commun) au plus près des réalités du quotidien professionnel » (Blin, 1997, p. 162). Les représentations professionnelles sont « des instances de référence, parmi d'autres, au service des interactions acteur-contexte professionnel et sont liées à des situations spécifiques productrices de sens (*Ibid.*, p. 165). Ces situations spécifiques pour cette

recherche sont lorsque le professeur de FL2 enseigne en présentiel, en hybride ou à distance.

Pour Bouyssières (2006), les représentations professionnelles sont un sous-ensemble des représentations sociales. À la suite d'une recherche auprès des formateurs en formation ouverte à distance (FOAD), l'auteur mentionne que :

L'étude des représentations professionnelles permet de déceler les convergences et divergences au sein d'un groupe professionnel à propos des éléments les plus « parlants » de leur univers professionnel, objets et situations équivoques et soulevant des enjeux intra et inter-groupeaux (p. 1).

Dans le même sens, Lameul (2009) mentionne que la posture professionnelle est une disposition, c'est-à-dire « la manifestation (physique ou symbolique) d'un état mental, façonné par nos croyances et orientée par nos intentions, qui exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification (*Ibid.*, p. 31).

Les représentations professionnelles ne sont pas statiques et peuvent évoluer selon les innovations dans le domaine, les expériences vécues, les paradigmes en évolution dans la profession ou selon les dispositifs mis en place, en l'occurrence les dispositifs médiatisés (Bouyssières, 2006). L'introduction d'approches d'enseignement/apprentissage (autonomisation) et de modalités de formation (TIC) en FL2 vient bousculer et questionner les postures et les gestes professionnels particuliers et reconnus des professeurs en FL2. Par conséquent, les représentations que se font ceux-ci de leur agir professionnel se fragilisent, se transforment, évoluent selon les changements qui se produisent dans la profession de professeur de FL2. Pour cette recherche, l'étude des représentations professionnelles a permis de comprendre comment les professeurs de FL2 perçoivent leurs fonctions et leurs rôles

professionnels concernant l'autonomisation de l'apprenant et des potentialités des TIC pour l'étayer. La compréhension des représentations peut se réaliser sous trois angles à partir du discours des professionnels : 1) l'enseignement : développement des connaissances sur les composantes linguistiques (savoirs) ; 2) l'entraînement à diverses capacités : développement des savoir-faire linguistiques et méthodologiques (autonomisation) et 3) la fonction d'accompagnement : développement de la réflexivité et de savoir-être (Bouyssi re, 2006; Gremmo, 2003). Cette recherche se concentre principalement sur les deux derniers angles, soit l'entraînement à diverses capacités et la fonction d'accompagnement.

Ces représentations professionnelles animent les pratiques des professeurs de FL2. La prochaine section vise à préciser le sens de la pratique professionnelle de façon générale en éducation et les pratiques médiatiques des professeurs induites par les technologies.

2.8 Les pratiques professionnelles en  ducation

La pratique professionnelle en éducation est l'activité du professeur en situation qui pose des gestes professionnels particuliers et reconnus pour enseigner : c'est sa façon propre de réaliser son acte professionnel (Atlet, 2005).

La pratique en éducation et formation « correspond à un champ d'activités humaines déterminé par des procédés, des conduites propres à une personne ou à un groupe professionnel marqué par une culture, une idéologie, des techniques » (Vinatier et Pastré, 2007, p. 97). La notion de pratique se définit alors à partir de deux composantes : « une composante individuelle et l'autre collective » (*Ibid.*, p. 96). La composante individuelle implique « tout ce qui se rapporte à ce que l'enseignant

pense, dit ou ne dit pas, fait ou ne fait pas, sur un temps long que ce soit avant, pendant ou après les séances de classe» (*Ibid.*, p. 97). La composante collective implique :

Une culture professionnelle collective qui colore la pratique singulière de chaque professionnel et la détermine à chacun des niveaux évoqués ci-dessus : au niveau de l'engagement personnel, au niveau de l'action inscrite en situation, au niveau des valeurs dans la place que prend l'acteur dans la structure organisationnelle dans laquelle il se situe (*Ibid.*, p. 97).

Pour Bru (2002), la pratique de l'enseignant n'est pas l'affaire d'une méthode pédagogique qui s'applique puisque :

Le caractère composite de la pratique et ses variations au cours d'une année scolaire par exemple, conduisent à conclure que la pratique enseignante n'est pas réductible à l'application d'une méthode; la pratique n'est pas toujours méthodique ou délibérément et rationnellement organisée selon une planification préalable. (p. 68)

Dans cette perspective, Bru (2002) indique que la compréhension des pratiques des enseignants peut se faire en analysant « les variables d'action » (*Ibid.*, p. 68) de ceux-ci à un moment précis et selon le contexte. L'auteur décline trois types de variables d'action représentant les « principes organisateurs » de la pratique professionnelle des enseignants :

1. les variables didactiques : choix, structuration, mise en place des contenus et activités proposées à l'apprenant;
2. les variables relatives au processus pédagogique : relation et communication entre le professeur et l'apprenant, étayage;

3. les variables d'organisation matérielle : dispositif, organisation temporelle et spatiale (*Ibid.*).

L'auteur mentionne qu'avec les technologies, la valeur composite de la pratique s'amplifie, se réorganise autour de nouvelles pratiques appelées médiatiques (Alava, 2008).

2.9 Les pratiques médiatiques

Selon Alava (2008), les pratiques médiatiques « sont des systèmes cognitifs, symboliques et communicationnels propres à la production, utilisation, appropriation, intégration des divers médias dans la pratique professionnelle » (p. 6). L'étude des pratiques médiatiques ne se résume pas alors à l'étude des choix en matière d'ingénierie, mais tout autant des choix pédagogiques envisagés (Alava, 2007). Suite à une recherche sur les pratiques des e-formateurs, Alava (2007) identifie trois facteurs influençant le choix de la forme pédagogique : 1) la transposition médiatique; 2) l'usage médiatique et 3) la médiatisation. La transposition médiatique consiste à nommer les procédures qui conduisent le concepteur à passer de l'objet de savoir à transmettre au dispositif médiatique réalisé (p. 114).

L'usage médiatique regroupe « les modalités par lesquelles un individu ou un groupe utilise, modifie, s'approprie les modes prévus de fonctionnement d'un média (*Ibid.*). Ces usages se construisent alors sous deux formes, la première à partir « de la culture professionnelle et des modes d'utilisation communément admis dans la profession » (*Ibid.*), et la deuxième à partir des usages construits par le « sujet individuel porteur d'une histoire et d'intentions de rôles et de moyens de communication personnels ».

(*Ibid.*). Alava (2007) mentionne que « ces usages personnels sont souvent peu conscients chez les e-formateurs interrogés » (p. 115).

Le dernier facteur, la médiatisation « implique à la fois une médiation technique avec ses contraintes et une médiation symbolique à travers un nouveau mode de représentation de l'information » (*Ibid.*). En d'autres mots, ce sont les visées, les gestes professionnels que le professeur se détermine pour utiliser les TIC afin de construire, d'animer et d'évaluer des situations d'enseignement/apprentissage (lecture hypermédia, utilisation d'un forum, visioconférence, tâche médiatisée, scénario d'apprentissage, entre autres). D'une part, l'étude des pratiques médiatiques permet d'aborder spécifiquement l'impact des médias sur les pratiques stabilisées des professeurs et d'autre part, d'expliquer « les dynamiques de réorganisation des processus en jeu de pratiques singulières » (Alava, 2007, p. 115). Pour notre recherche nous nous concentrerons à documenter l'usage médiatique et la médiatisation. Nos objectifs sont, d'une part, de connaître les usages partagés et particuliers des professeurs visant l'autonomisation quand ils intègrent les TIC dans leur agir professionnel. D'autre part, de comprendre comment ils réorganisent leurs gestes du métier en tenant compte des adjuvants et des opposants induits par les TIC et des impacts que celles-ci génèrent sur le plan de la structuration des tâches, de la relation avec les apprenants et de leur vision de la profession quand l'autonomie de l'apprenant est en jeu.

2.10 Conclusion du chapitre II

Pour conclure ce chapitre, nous présentons les similitudes entre les dimensions du paradigme de l'autoformation (existentielle pour l'*auto*, éducative pour l'*hétéro* et sociale pour l'*éco*), le processus d'apprentissage et de maintien d'une langue seconde.

Les trois dimensions de l'autoformation (auto - hétéro - éco) sont trois modes d'accès au savoir (Carré *et al.*, 1997) et apprendre une langue est également un processus qui combine ces trois modes d'accès au savoir. D'abord, apprendre une langue est un processus identitaire qui touche l'apprenant dans sa dimension personnelle (identité bilingue : auto) (Albero, 2000; Poisson, 2010). Ensuite, pour apprendre la langue l'apprenant doit se relier aux autres pour la mettre en pratique en salle de classe (hétéro), mais également dans son environnement personnel et professionnel (éco) afin de saisir toutes les occasions de contact avec la langue étudiée (Netten et Germain, 2004; Rubin et Thompson, 1994; Steven et Shield, 2009). L'environnement social est aussi celui où l'apprenant va développer des habitudes de maintien et enrichir ses acquis langagiers (Ollivier et Puren, 2011). Avec les TIC, l'environnement social pour pratiquer la langue est décuplé et l'apprenant peut se servir de ce potentiel pour atteindre l'autonomie langagière. Ainsi, nous croyons avoir choisi un cadre conceptuel pertinent pour répondre à nos objectifs de recherche, analyser nos données et formuler de nouvelles connaissances. En effet, le paradigme de l'autoformation est un concept fédérateur (Carré, 2010) qui permet de penser et d'agir en reliant les connaissances que l'apprenant de L2 acquière dans toutes les dimensions de sa vie afin de faire face aux défis du 21^e siècle tel que le dit bien Morin (1999).

Ce chapitre du cadre conceptuel a permis de préciser et de documenter les concepts principaux de cette recherche que sont l'autoformation, l'autoformation éducative, l'autonomie de l'apprenant, l'autonomisation et l'accompagnement à l'autoformation (l'autonomisation) dans le contexte de l'enseignement/apprentissage du FL2. La recension des écrits a donné à voir l'ingénierie des dispositifs autonomisants (Holec, 1979; Poisson, 2010) et les cinq composantes principales du concept d'autonomisation. Ensuite, l'accompagnement à l'autoformation a précisé les rôles et les fonctions du professeur de L2 qui s'inscrit dans une démarche d'instrumentation

de l'autonomie de l'apprenant. Finalement, les outils conceptuels que sont les représentations professionnelles et les pratiques médiatiques ont été expliqués et nous avons précisé les aspects de ces outils que nous avons utilisés pour analyser nos données.

À partir de tout ce *bagage conceptuel*, il a été possible de construire les outils de collecte de données et conséquemment de faire l'analyse des données qui ont été colligées suite à l'enquête-terrain. Le prochain chapitre décrit les étapes de la méthodologie de recherche qui ont permis de constituer le corpus de données et les techniques d'analyse qui ont été mises de l'avant pour extraire le sens que les participants ont partagé avec la chercheuse lors de l'enquête-terrain.

¹ Pour une lecture approfondie des travaux de Poisson (2003) : <http://tecfa.unige.ch/tecfa/maltt/cofor-1/textes/poisson.pdf>

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE : ÉTUDE MULTICAS

Ce chapitre présente la méthodologie qui a été mise en place pour la collecte des données afin d'étudier le phénomène de l'autonomisation et de la médiatisation en enseignement/apprentissage du FL2 selon le point de vue des professeurs. Précisément, auprès des professeurs qui enseignent le FL2 en contextes institutionnels postsecondaires et en entreprises. L'objet de recherche a deux angles : 1) les représentations professionnelles des professeurs de FL2 et 2) les pratiques professionnelles, en particulier les pratiques médiatiques des professeurs. La construction de cet objet de recherche représente « ce qui parvient à être séparé de la connaissance commune et de la perception subjective du sujet grâce à des procédures scientifiques d'objectivation » (Kaufmann, 2011, p. 21).

Premièrement, sera précisé le paradigme méthodologique de cette recherche. Deuxièmement, la définition de l'étude multicas ainsi que les appuis qui ont servi à construire ce devis de recherche seront expliqués. La dernière partie de ce chapitre vise à expliquer l'opérationnalisation, soit la méthode d'échantillonnage, le protocole de collecte de données et les limites de ce protocole afin de démontrer la cohérence entre ce qu'il a été envisagé de faire et ce qui s'est réellement passé.

3.1 Précisions épistémologiques du choix de la méthodologie

La recherche sur le processus d'autonomisation en FL2 n'est pas un champ de recherche nouveau en enseignement/apprentissage de la L2. Plusieurs recherches en milieux postsecondaires (Albero, 2000; Camirelli, 2000; Ciekanski, 2005; Finch, 2002; Gardner et Miller, 2011; Quintin, 2013; Nguyen, 2015) et celles moins nombreuses en milieu professionnel (Abe, 1995; Pereiro, 2012; Poisson, 2010) ont permis de généraliser des connaissances permettant de décrire et comprendre le phénomène de l'autonomisation en FL2.

Toutefois, les connaissances sur les représentations professionnelles et les pratiques des professeurs visant l'autonomisation dans les contextes médiatisés actuels pour enseigner le FL2 sont moins fréquentes et encore moins dans des milieux de formation contrastés (postsecondaire et entreprise) (Bailly *et al.*, 2012). C'est donc à partir du capital des connaissances actuelles sur l'autonomisation que la méthodologie mise en place vise à approfondir de façon heuristique le vécu des sujets concernant le phénomène de l'autonomisation dans différents contextes. En ce sens, il semblait pertinent de choisir d'une part, un paradigme de recherche qui accorde une validité aux expériences vécues des acteurs dans leur contexte d'enseignement/apprentissage pour le FL2. D'autre part, il fallait choisir une méthodologie qui permettait d'étudier divers contextes afin de les décrire en profondeur et de les comparer dans le but de faire ressortir le jeu des ressemblances et des différences entre ces contextes médiatisés.

Cette recherche s'inscrit donc dans un paradigme qualitatif à visée compréhensive pour interpréter des *unités de sens* issues des significations que donnent les acteurs à leurs expériences professionnelles et personnelles et à leurs pratiques singulières (Savoie-Zajc, 2004). De plus, il s'agissait de mettre en place une méthodologie qui

permet de « rapporter un évènement à son contexte et à le considérer sous cet aspect pour voir comment il s'y manifeste et s'y développe » (Hamel, 1997, citée dans Leplat, 2002, p. 15). Ainsi, la méthodologie du multicas répondait à notre objectif de décrire et comprendre comment l'autonomisation (évènement) se manifeste dans les dispositifs médiatisés (les modalités : présentiel, hybride, à distance) à travers les représentations professionnelles et les pratiques médiatiques particulières des professeurs de FL2. C'est donc une étude idiographique que cette recherche a entreprise, et elle a comme but de faire une analyse de l'activité des professeurs pour instrumenter l'autonomisation des apprentissages (Leplat, 2002).

Pour ces raisons et afin de répondre à nos questions de recherche, nous avons choisi de faire une étude multicas interprétative ayant une visée compréhensive et heuristique (Merriam, 1988). Les fondements de notre paradigme de recherche étant précisés, la prochaine section vise à donner une définition de la méthodologie de l'étude multicas.

3.2 Définition de l'étude de cas en éducation

Merriam (1988) mentionne que l'étude de cas est une option de recherche quand l'objet d'étude pour le comprendre ne peut pas être séparé de son contexte, ce qui est le cas de l'autonomie et conséquemment de l'autonomisation. L'auteure indique quatre caractéristiques principales pour définir l'étude de cas : spécifique, descriptive, heuristique et inductive (traduction de Raby, 2004, p. 56).

L'étude de cas est spécifique car elle met l'accent sur un évènement, un individu, un phénomène précis dans son contexte particulier. Pour cette étude, il s'agit du phénomène de l'autonomisation en FL2 dans trois contextes médiatisés spécifiques.

L'étude de cas est descriptive car elle trace un portrait détaillé et holistique du phénomène étudié en déclinant ses composantes internes (représentations et pratiques des professeurs) et les composantes externes (apprenants-institutions-dispositif) de chaque cas. La description minutieuse permet de comprendre comment se passe l'interaction entre ces composantes en situation.

Ensuite, l'étude de cas est heuristique car elle permet de faire émerger progressivement un nouveau sens, et de découvrir de nouveaux concepts ou bien de nouvelles relations entre les aspects du phénomène. Pour la présente recherche, une visée heuristique est adéquate, car depuis l'intégration des TIC, qui exigent une plus grande autonomie des acteurs de la formation, il semble pertinent de considérer tous les aspects émergents du terrain, même s'ils sont isolés (Gagnon, 2012) afin de documenter ce qui se passe dans ces contextes sur le plan de l'autonomisation.

Finalement, elle est inductive, car elle part de l'expérience particulière des participants en situation. L'induction donne à voir en quoi nos trois cas se distinguent et se rejoignent afin de reconstruire une nouvelle interprétation à partir des récurrences exprimées et des pratiques particulières déclarées par les participants. Pour cette recherche, l'induction mixte est mise de l'avant comme procédé de raisonnement, car, tout en tenant compte du capital de connaissances sur le processus d'autonomisation, elle ne s'y restreint pas et donne valeur à la réalité vécue des expériences particulières en vue de donner une explication probable aux situations étudiées.

Pour Stake (1995), l'étude cas est une étude en profondeur qui permet de définir la particularité et la complexité d'une situation ou d'un phénomène. Nous retenons de cet auteur, que les cas peuvent être instrumentaux ou intrinsèques. Selon cette perspective, nos trois cas formés par les trois contextes médiatisés (présentiel -

hybride et à distance) sont de nature « *instrumentale* » puisque chacun de ces cas permet de saisir le phénomène étudié (l'autonomisation selon les professeurs) de façon exploratoire et globale et non pas de résoudre un problème précis comme par exemple, le manque d'autonomie des apprenants pour apprendre. Les trois cas ne sont pas « intrinsèques », c'est-à-dire qu'ils ne sont pas donnés d'avance (pas de problème identifié dans un contexte précis) et ne visent pas la résolution d'un problème précis.

Ainsi, cette recherche n'a pas comme finalité de mesurer ou d'évaluer des pratiques selon un but d'efficacité ou selon un référentiel de compétences (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2012). Par exemple, mesurer le degré d'autonomie des apprenants selon les pratiques des professeurs concernant l'autonomisation des apprentissages. Elle n'a pas non plus comme objectif de vérifier au moyen d'une liste de compétences si les professeurs possèdent ou pas ces compétences et faire des constats. En revanche, cette recherche vise à explorer et comprendre un vécu professionnel de façon approfondie et rigoureuse à partir du discours des acteurs concernant le phénomène de l'autonomisation des apprenants en FL2 dans trois contextes médiatisés afin de générer des hypothèses et des connaissances et ainsi contribuer à la recherche sur l'autonomisation des apprenants de FL2.

Ainsi présentée, l'étude de cas permet de sonder le phénomène de l'autonomisation de façon globale et de manière située sans vouloir résoudre une problématique a priori, mais bien en mettant à jour le jeu entre les composantes internes (représentations et pratiques des professeurs) et les composantes externes (apprenants, institution, dispositif) dans le but de saisir et comprendre un vécu d'expériences.

Finalement, étant donné que les professeurs de langue enseignent maintenant selon des modalités variées (présentiel, hybride ou à distance), il s'avère important d'étudier le phénomène de l'autonomisation selon ces trois modalités afin de tenir compte de la réalité des professeurs et de l'influence desdites modalités sur les représentations et pratiques de ceux-ci. Par conséquent, ces trois modalités sont devenues trois cas et de ce fait le choix méthodologique de l'étude multicas est justifié.

3.2.1 La recherche multicas

La recherche de type multicas est une méthodologie qui regroupe différents cas en vue de générer une quantité considérable de données afin de décrire et de circonscrire chacun des cas dans leur contexte pour les analyser, les comparer et identifier les tendances, préciser les différences et les similitudes (Gagnon, 2012).

La recherche multicas, en permettant d'étudier et d'analyser des cas similaires dans des contextes médiatisés différents, c'est-à-dire tous les professeurs qui enseignent le FL2, et contrastés, venant de deux milieux professionnels distincts (académique et entreprise) permet d'augmenter la validité externe des résultats (Gagnon, 2010; Merriam, 1988). En ce sens, Raby (2004), précise que « l'étude multicas permet, quant à elle, de faire émerger les convergences entre les cas. Elle revêt donc un caractère comparatif qui va au-delà du cas individuel et qui la rend plus robuste que l'étude du cas simple » (*Ibid.*, p. 54-55).

La recherche multicas récolte des données sur les composantes internes (représentations, pratiques, expériences) et externes (apprenants, matérielles, institutionnelles, temporelles et physiques) à chaque cas. Pour identifier et analyser

ces composantes internes et externes à travers les représentations et les pratiques et comprendre comment elles s'articulent entre elles et forment un tout, l'étude de cas a recours à différents modes de collecte de données et « chacun de ces derniers expriment une partie des propriétés du cas à l'étude, mais c'est le mode de conjonction de ces modèles qui est l'objectif visé » (Leplat, 2002, p. 3). La triangulation des méthodes de collecte de données est alors un des aspects importants de l'étude multicas afin de préciser l'articulation des composantes qui la forment, mais également pour donner de la solidité et de la cohérence au corpus de données recueillies (Hamel, 1997 citée dans Leplat, 2002, p. 6). La triangulation devient un adjuvant pour valider les données concernant l'étude de l'autonomisation puisque c'est un concept difficile à appréhender autant sur le plan des représentations que des pratiques et nécessite une étude à dimensions variables (Nguyen, 2015). Pour cette recherche, « La triangulation a favorisé l'émergence de différentes facettes du cas permettant de corroborer ou encore d'aborder différentes questions » (Yin, 1994 cité dans Alexandre, 2013, p. 26).

Ces caractéristiques de l'étude multicas sont appropriées pour étudier le phénomène complexe de l'autonomisation. Ce choix méthodologique a aussi été décidé suite à une recension des recherches sur l'autonomie et l'intégration des TIC en éducation.

3.2.2 Les appuis du choix méthodologique de la recherche

Pour solidifier le choix méthodologique de cette recherche, trois recherches ont été consultées : deux concernant le concept d'autonomie et une portant sur l'intégration des TIC chez des professeurs du primaire au Québec.

La première recherche visait à comprendre le degré d'autonomie politique et sociale des élèves de trois écoles primaires francophones en Ontario (Bélanger et Farmer, 2012). Même si cette recherche ne portait pas sur l'autonomisation de l'apprenant en FL2, elle visait la compréhension de la construction de l'autonomie chez les élèves. Cette recherche a principalement permis d'identifier le type de méthodologie pour étudier l'autonomie. La recherche de Bélanger et Framer (2012) comportait une étude documentaire, des entrevues avec des sources différentes et des observations prolongées qui ont permis d'identifier différents types d'autonomie. Donc, même en étant un concept polysémique et difficile à appréhender, le croisement des sources et des méthodes de collecte s'est avéré essentiel pour cerner toutes les composantes qui influencent le développement de l'autonomie. En ce sens, la triangulation des méthodes de collecte de données et des sources semble un aspect important pour étudier l'autonomisation et en cerner les multiples composantes venant des acteurs, du milieu et des politiques institutionnelles, c'est ce que nous avons fait.

La deuxième recherche prise en considération est celle de Georges Camirelli (2002) auprès d'enseignants de L2 dans divers pays européens. Cette recherche par questionnaire visait à comprendre les représentations des enseignants concernant le concept de l'autonomie de l'apprenant en classe de langue. L'objectif de celle-ci était donc directement relié à cette présente recherche, soit les représentations du professeur de L2. Le questionnaire conçu par l'équipe de Camirelli (2002) comportait 13 questions à répondre selon une échelle de Likert. Ledit questionnaire interrogeait les enseignants à propos du degré de négociation que les professeurs étaient prêts à partager avec leurs élèves concernant différents aspects de la formation (contenus, activités, devoirs, organisation physique de la classe, horaires, évaluation, par exemple). Même si le questionnaire ne posait pas de questions sur le contexte médiatisé, peu fréquent à l'époque, il a permis de construire une première ébauche du questionnaire pour la présente recherche à laquelle ont été ajoutées des questions

relatives aux impacts de la médiatisation. La recherche de Camirelli a donc permis de planifier un des instruments du protocole de la cueillette de données de cette recherche : le questionnaire en ligne.

La troisième recherche qui a servi d'appui méthodologique à cette démarche doctorale portait sur les pratiques exemplaires des enseignants ayant intégré les TIC dans leur enseignement (Raby, 2004). Cette recherche doctorale ne visait pas principalement l'autonomie, elle traitait des TIC selon le point de vue des professeurs et rejoignait ainsi notre problématique. La lecture de cette thèse de doctorat a été fort utile pour déterminer la technique de l'échantillonnage, soit celle par nomination (Hunter 1953 cité dans Raby, 2004). Cette méthode selon Raby (2004) :

Repose sur la prémisse que, bien qu'il soit difficile de savoir exactement pourquoi, et bien qu'ils soient peu nombreux, les pairs exemplaires, (...) sont reconnaissables (Dewey, 1929; Ellett, Loup, Evans et Chauvin, 1992; Jackson 1968/1990), tous cités dans Collinson, 1999, p.63).

Cette technique de sélection basée sur la réputation des sujets (*Ibid.*, p. 63) est apparue la plus fructueuse pour recruter des participants « compétents » (Merriam, 1988) pour documenter nos questions de recherche. En effet, tout comme il a été difficile d'identifier des enseignants aux pratiques exemplaires pour l'intégration des TIC (Raby, 2004), il semblait aussi complexe de recruter des professeurs qui intégraient le processus d'autonomisation de l'apprenant dans leur pratique. De ce fait, en ayant recourt à la méthode de nomination par les pairs, il a été possible d'approcher des participants qui étaient reconnus dans leur milieu pour leur tendance à intégrer les TIC et/ou à octroyer plus de responsabilités à l'apprenant dans son apprentissage du FL2. Nous expliquerons dans la section sur l'échantillonnage pourquoi ce mode de sélection des participants à la recherche-terrain n'a pas été suffisant et ce qui a été entrepris pour y remédier.

En résumé à cette section, les trois recherches susmentionnées ont été des appuis forts pour planifier la méthodologie sur les plans de :

- La pertinence de l'étude multicas pour étudier un concept aussi complexe que l'autonomie;
- la construction du questionnaire destiné aux professeurs et l'analyse des données;
- la méthode d'échantillonnage.

Finalement, le choix de la méthodologie du multicas semble valorisé dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de la L2, car, tel que l'indique Guichon (2012) en reprenant les propos de Motteram (2008), la recherche sur l'utilisation des TIC en FL2 aurait avantage à se pencher sur la pratique des professeurs en utilisant des études de cas afin de confronter les intentions et les actions de ceux-ci.

3.3 Le devis méthodologique

À partir du modèle de Raby (2004), nous présentons les étapes du devis méthodologique de notre recherche.

Tableau 3.1 Devis méthodologique de l'étude multicas

Étapes	Actions entreprises	Déroulement
ÉCHANTILLONNAGE	Contacts téléphoniques et par courriels avec des professeurs de FL2 en milieu post-secondaires et en entreprises pour leur suggestion concernant des participants potentiels et compétents pour la recherche. Recherche de participants dans le réseau professionnel de la doctorante.	Avril- Mai 2015
	Consultation des sites Web disponibles des professeurs <u>pré-sélectionnés</u> pour vérifier leur champ de recherche, publication, participation à des colloques. Discussion avec les participants n'ayant pas de sites Web (entreprises).	Mai 2015
	Prise de contact par courriel et téléphones avec 13 professeurs <u>pré-sélectionnés</u> (explication des buts de la recherche, modalités d'enseignement, disponibilité, etc.).	Juin 2015
	Sélection des participants aux trois cas.	Juin-Juillet 2015
	Envoi des formulaires de consentement et des annexes explicatives pour les outils de collecte.	Juin-Juillet 2015
COLLECTE DES DONNÉES	Recherche documentaire sur les sites Web des institutions des participants sélectionnés.	Juillet 2015
	Envoi des questionnaires en ligne et réception de tous les questionnaires.	Août-sept 2015 à fév. 2016
	Entretien semi-directifs en présentiel et à distance.	Sept 2015 à fév.2016
TRAITEMENT DES DONNÉES, ANALYSE, VALIDATION	Conception de la grille préliminaire de codage.	Août 2015
	Analyse préliminaire des questionnaires reçus.	Sept. 2015 à mars 2016
	Ajustement de la grille de codage suite à l'analyse des questionnaires.	Avril 2016
	Transcription des entretiens semi-directifs.	Janv. 2016 à fév. 2016
	Codage mixte des données.	Mai 2016
	Vérification du codage et pondération du coefficient de Kappa.	Juillet 2016
	Analyse des données.	Déc. 2016 à mars 2017
	Rédaction du chapitre de la discussion à partir des résultats de l'analyse des données	Mai à octobre 2017

3.3.1 L'échantillonnage

Cette section détaille le type d'échantillon retenu et les raisons pour lesquelles nous avons choisi d'étudier le phénomène de l'autonomisation au moyen de trois cas ayant chacun trois participants. Ensuite, la description de la méthode de sélection des participants est expliquée. Finalement, la présentation des participants est faite.

3.3.2 Le type d'échantillon

Pour notre étude multicas de type qualitatif concernant l'autonomisation, le choix de constituer un échantillon non-probabiliste de type intentionnel a été retenu (Merriam, 1988). Autrement dit, un échantillon théorique orienté vers un but en lien avec le paradigme et la problématique de la recherche qui ne vise pas la généralisation sur le plan statistique, mais bien une compréhension approfondie et détaillée des composantes internes et externes de chaque cas (*Ibid.*). Le Compte et Preissle (1993 cités dans Merriam, 2009, p. 77-78) parlent de « *criterion-based-selection* » pour délimiter le choix des sites et des participants de l'échantillon intentionnel. En ce sens, cette étude a nécessité deux niveaux d'échantillon : le premier est celui des cas (modalités médiatisées) et le deuxième est celui des participants pour chaque cas.

Pour cette étude, chaque modalité ou contexte (présentiel soutenu par les TIC - hybride - à distance) représente un cas en milieu postsecondaire ou professionnel. Pourquoi faire une étude multicas à travers trois contextes médiatisés avec des populations contrastées (postsecondaire : université et collège et milieu de travail professionnel) ?

Trois raisons expliquent nos choix :

1. Ce sont les trois contextes principaux dans lesquels les cours de FL2 sont maintenant offerts et qui intègrent les TIC. Ce sont des environnements institutionnels pertinents pour cette recherche puisque c'est là que le phénomène d'autonomisation serait le plus susceptible de se manifester (Romano, 1998 et Yin, 1981a cités dans Gagnon, 2012, p. 41).
2. Les représentations et les pratiques liées à l'autonomisation sont difficiles à circonscrire étant donné la polysémie du concept et le caractère composite de la pratique enseignant (Bru, 2002), il est donc préférable d'avoir plus d'un cas pour faire une triangulation et ainsi colliger des données et augmenter la représentativité de façon plus rigoureuse (Gagnon, 2012).
3. Les trois cas sont suffisants pour produire un corpus de données riche tout en limitant l'accumulation de données et ainsi maintenir la faisabilité de la recherche selon les temps prescrits et les ressources disponibles (Merriam, 2009).

Une fois le choix des trois cas effectué, il a fallu déterminer le nombre de participants pour représenter chaque cas. Un sous-échantillonnage a donc été fait en recrutant trois professeurs de FL2 pour chaque cas. Le choix du nombre des participants s'est arrêté à trois par cas pour deux raisons. La première est qu'il fallait considérer le point de la faisabilité étant donné le volume des corpus que génèrent les recherches qualitatives ayant comme méthodologie l'étude multicas (Merriam, 1988, 2009). La deuxième est le fait que trois cas est un nombre valable pour obtenir des données riches afin d'explorer le phénomène à l'étude de façon rigoureuse (Gagnon, 2012). Dans le but de recruter des participants compétents pour les fins de notre recherche, les critères suivants ont servi à sélectionner les participants.

Tableau 3.2 Critères de sélection pour les participants

Critères pour les participants aux trois cas
Être formateur/professeur en FL2 auprès d'apprenants en situation d'apprentissage au niveau postsecondaire ou professionnel.
Enseigner le FL2 en utilisant des dispositifs médiatisés (plateforme d'apprentissage, de communication, Internet, etc.).
Démontrer un intérêt soit au niveau de la recherche en intégration des TIC pour la formation en FL2 et/ou de l'utilisation des TIC pour apprendre une langue.
Démontrer un intérêt pour les méthodes actives en éducation (projets réalisés-/recherche/formation continue en cours).
Les participants doivent enseigner dans des dispositifs médiatisés sans toutefois détenir de formation spécifique TIC pour les langues. Ils peuvent être novices ou experts dans l'utilisation des TIC.

3.3.3 Méthode d'échantillonnage

Tel que mentionné précédemment à la section 3.2.2, la méthode de nomination basée sur la réputation des sujets selon ce qu'en disent leurs pairs immédiats a été retenue pour cette étude (Raby, 2004). C'est-à-dire que c'est l'environnement professionnel qui a permis d'identifier des participants susceptibles de détenir les caractéristiques pour étudier le phénomène à l'étude et ainsi permettre de générer de nouvelles connaissances qui sont pertinentes pour la recherche.

Tel que le précise Raby (2004) dans sa thèse de doctorat, même reconnue, cette méthode possède ses limites. En effet, il n'est pas certain que les pairs immédiats de la profession sachent dans quel but les professeurs utilisent les TIC pour apprendre le français et si l'intégration des TIC vise une plus grande prise en charge du processus de formation par l'apprenant.

Cette limite s'est effectivement produite puisque nous avons recruté seulement six professeurs de FL2 pour notre échantillon avec la méthode de nomination. Afin de pallier ce manque de participants, une recherche en ligne a été faite à partir des sites Web d'institutions offrant des cours en ligne de FL2 afin de trouver les quatre participants manquants. Pour ce faire, nous avons consulté les sites Web des professeurs et identifiés ceux qui par leurs publications, participations à des colloques avaient des champs d'intérêt pour la formation du FL2 en modalités hybride et distance particulièrement. Finalement, cette deuxième méthode d'échantillonnage a permis de trouver quatre participants de plus et ainsi avoir dix participants pour l'ensemble des cas avec une répartition comme suit :

1. Cas présentiel : quatre participants
2. Cas hybride : trois participants
3. Cas distance : trois participants

3.3.4 Les participants à notre étude multicas

Notre méthode d'échantillonnage a permis de constituer un échantillon total de dix participants pour l'ensemble des trois cas.

Les cours de langues en présentiel signifient que toutes les séances du cours se déroulent en salle de classe en face-à-face et qu'une composante en ligne peut être disponible à travers la plateforme institutionnelle ou des sites et applications disponibles via Internet. Ce qui est la situation des participantes du cas présentiel.

Tableau 3.3 Données sociodémographiques des participantes au cas présentiel

Participants et modalité d'enseignement	Institution	Scolarisation	Expérience en enseignement FL2 (années)	Formation sur l'autonomie de l'apprenant
4 participantes 100 % présentiel	Université (3) Cégep (1)	Doctorat (3) Maitrise (1)	Entre 10 à 30 années	Deux participantes en formation initiale des maîtres

Cas Présentiel

Les participantes sont quatre femmes (entre 45 et 60 ans) qui enseignent des cours de compréhension orale et écrite (intermédiaire et avancé), de grammaire (intermédiaire et avancé) et en immersion dans les cours de discipline à de jeunes adultes en cours de diplomation. Elles ont des statuts de professeur permanent (université) et de professeur à temps partiel (collège). Elles enseignent toutes à des apprenants en voie de diplomation.

Pratiques médiatiques des participantes

Les trois participantes en milieu universitaire utilisent une plateforme institutionnelle et le courriel majoritairement pour enseigner et communiquer avec les apprenants. Toutes les participantes utilisent les TIC pour accéder à des ressources didactisées pour le FL2 et des sites authentiques. Deux participantes utilisent le blogue, une à partir de la plateforme et une autre à partir de son propre blogue pour le FL2 (collège). Une participante utilise la capture-vidéo.

La participante venant du collège n'a pas de plateforme institutionnelle pour ses cours. Toutefois, l'intranet est disponible pour les professeurs afin de poster des messages, annonces concernant le cours.

Toutes les participantes en étaient à leur premier entretien sur le concept de l'autonomisation de l'apprenant en FL2.

La modalité hybride signifie qu'un pourcentage des séances des cours se déroulent en salle de classe et un autre pourcentage des séances se font à distance. La répartition des séances en présentiel et à distance est décidée par les professeures de notre cas.

Tableau 3.4 Données sociodémographiques des participantes au cas hybride

Participant·es et modalité d'enseignement	Institution	Scolarisation	Expérience en enseignement FL2 (années)	Formation sur l'autonomie de l'apprenant
3 participant·es 50 % présentiel 50 % hybride (2) 75 % présentiel et 25 % hybride (1)	Université (2) Centre de formation pour adultes (1)	Doctorat (1) Maîtrise (1) Baccalauréat spécialisé en FL2 (1)	Entre 12 et 33 années	Non

Cas hybride

Les participant·es sont trois femmes (entre 45 et 58 ans) qui enseignent des cours de FL2 pour l'expression et la compréhension de l'oral (intermédiaire et avancé), pour la grammaire (intermédiaire et avancé) et le maintien des acquis linguistiques à des fins professionnelles (avancé). Deux participant·es sont professeures permanentes (université) et une participant·e enseigne sous contrat à l'éducation aux adultes dans un conseil scolaire.

Pratiques médiatiques des participant·es

Les participant·es du milieu universitaire utilisent leur plateforme d'apprentissage institutionnelle, le courriel et diverses applications intégrées à la plateforme (Google drive, AudioBoom, Magmaz, Capture vidéo, Twitter, forum, Skype, carte conceptuelle). Pour ces deux participant·es en milieu universitaire, la répartition des séances en présentiel et à distance est de 50 % pour une et de 65 % en présentiel et 35 % à distance pour la seconde.

La participant·e du conseil scolaire utilise un logiciel pour l'apprentissage des langues prescrit par son institution. Elle intègre aussi des sites didactisés ou authentiques pour aider au travail individuel en ligne. Il n'y a pas de plateforme institutionnelle.

Toutes les participant·es en étaient à leur premier entretien sur le concept de l'autonomisation de l'apprenant en FL2.

La différence entre les participant·es du cas présentiel et hybride est qu'une participant·e du cas hybride enseigne à des adultes en formation continue et non à des étudiants en cours de diplomation (université-Cégep) comme toutes les autres participant·es à ces deux cas.

La modalité à distance signifie que toutes les séances du cours se déroulent à distance via une plateforme institutionnelle et les professeurs ne rencontrent jamais les apprenants en face-à-face. Ce qui est la situation pour notre cas distance.

Tableau 3.5 Données sociodémographiques des participants au cas distance

Participants et modalité d'enseignement	Institution	Scolarisation	Expérience en enseignement FL2 (années)	Formation sur l'autonomie de l'apprenant
3 Participants 75 % présentiel 25 % distance (2) 50 % présentiel 50 % distance (1)	Travailleur indépendant (1) École de langues privée (2)	Maîtrise (1) Bacc. Spécialisé (2)	Entre 6 et 25 ans	Non

Cas Distance

Les trois participants sont des hommes (entre 40 et 65 ans) qui sont tous travailleurs autonomes et enseignent le FL2 dans une école privée ou dans un ministère fédéral canadien. Ils enseignent à des professionnels en milieu de travail pour les niveaux débutant, intermédiaire ou avancé pour les quatre habiletés langagières. Les professeurs enseignent aux employés afin que ceux-ci puissent obtenir les niveaux linguistiques requis pour leur poste professionnel.

Pratiques médiatiques des participantes

Deux participants utilisent des plateformes de communication pour communiquer avec les apprenants à distance et une plateforme d'apprentissage linguistique de la Fonction publique canadienne. Ces deux professeurs sont contraints d'enseigner avec ces outils en milieu professionnel pour les situations reliées à la profession. Un participant commence à utiliser une plateforme d'apprentissage et intègre différents outils TIC pour créer des vidéos. Tous les participants en étaient à leur premier entretien sur le concept de l'autonomisation de l'apprenant en FL2.

3.4 Le protocole de la collecte des données

Cette section présente les modes de collecte de données de la recherche multicas pour constituer le corpus de données. Ensuite, la description du déroulement et l'enchaînement des modes de collecte de données durant la recherche terrain sont précisés. Après, nous expliquons les types d'analyse mis en place pour recontextualiser les données. En dernier, les limites du protocole sont déclinées.

Pour la recherche multicas, il est fréquent d'utiliser trois modes principaux de collecte de données : l'observation participante, les entretiens et l'étude documentaire (Merriam, 1988). Ces trois modes de collecte de données sont les plus fréquents, mais la méthodologie du multicas peut regrouper d'autres types de collecte de données qui sont en interaction lors de l'enquête-terrain et le chercheur se sert de ces modes pour construire progressivement son objet de recherche dans sa totalité (Gagnon, 2012). Pour cette recherche, les deux modes de collecte de données retenus sont : 1) le questionnaire en ligne et 2) l'entretien semi-dirigé comprenant deux volets : le blason et une grille à questions ouvertes.

3.4.1 Le questionnaire en ligne

En proposant un questionnaire en ligne pour colliger les données et commencer la construction du corpus, l'objectif était d'interroger les participants concernant leurs caractéristiques sociodémographiques et d'avoir un premier aperçu de leurs représentations et pratiques concernant différentes composantes de la situation de formation (concept d'autonomie de l'apprenant, utilisation des TIC, responsabilité et impacts de l'autonomisation, entre autres). Le questionnaire en ligne comprenait 21 questions pour documenter trois sections : 1) les données sociodémographiques des dix participants (cinq questions); 2) les technologies et l'enseignement du FL2 (six questions) et 3) autonomisation de l'apprenant en enseignement/apprentissage des langues (10 questions). Le questionnaire a été conçu avec l'application Lime Survey (Annexe A) et comprenait des questions fermées avec des choix de réponses selon une échelle d'appréciation allant du tout à fait d'accord à pas du tout d'accord (4 niveaux). Des questions ouvertes interrogeaient les participants sur différents aspects de l'autonomisation (définition autonomisation, autoformation, formation, impacts des TIC, entre autres). Les dix participants ont pris en moyenne une heure pour le

compléter. Les participants du cas hybride ont pris un peu plus d'une heure et cela pourrait s'expliquer par les nombreux commentaires ajoutés par les trois participantes de ce cas.

Ce premier mode de collecte nous a permis de colliger des données afin d'avoir un premier portrait de nos cas et de voir les congruences entre les cas et entre les participants pour chaque cas. À partir de ces résultats préliminaires, nous avons ajusté les questions de l'entretien-semi-dirigé afin d'être en mesure d'étudier en profondeur les aspects récurrents et particuliers soulevés par les participants dans le questionnaire. Cela nous a permis de les questionner plus en détail sur ces aspects lors de l'entretien semi-dirigé.

La recherche terrain s'est donc réalisée de façon itérative entre la collecte des données et l'annotation des premières données brutes issues du questionnaire en ligne. Cela a évité l'amoncellement de données et a permis de faire une analyse de surface afin de garder contact avec l'expérience des participants et ajuster les autres modes de collecte (Merriam, 1988).

3.4.2 L'entretien semi-dirigé

L'entretien semi-dirigé comprenait deux parties et avait comme objectif de colliger des données sur les représentations professionnelles et les pratiques des professeurs à propos du processus d'autonomisation. La première partie a servi à réaliser un blason (environ 35 minutes) du professeur et la deuxième partie était une discussion semi-dirigée à partir d'une grille de questions ouvertes. Les discussions de la deuxième partie de l'entretien semi-dirigé ont duré environ une heure et demie par participants et elles se sont déroulées dans les bureaux professionnels des participants

(3 participants), dans un local réservé à l'UQO (2 participants) et en ligne via Skype (5 participants).

3.4.2.1 Première partie de l'entretien semi-dirigé : le blason du professeur de L2

Le blason est un outil élaboré par André de Peretti et permet « un travail par support métaphorique sur l'image de soi » (Peretti, 1991, p.158, cité dans Galvani, 1997, p. 46). Le blason a comme objectif « l'exploration et l'actualisation du sens de la formation. Il s'agit d'une exploration individuelle et/ou collective de la quête de sens existentielle que revêt toute formation » (*Ibid.*, p. 64). Autrement dit, le blason donne à voir « nos affinités, images chéries et symboles personnels, qui éclairent et donnent sens aux transactions particulières que nous établissons avec notre environnement » (Galvani, 1997, p. 158).

C'est un outil de formation convivial qui permet de générer des informations sous une forme emblématique afin d'accéder à la symbolique identitaire que donne un individu à un projet ou un concept (Galvani, 1991). Faire son blason « c'est remplir les cases d'un écusson avec des dessins figuratifs ou non, ou des propositions en vue de signifier des éléments importants d'une représentation de soi ou d'une appartenance collective » (Peretti, 1986, p. 78, cité dans Galvani, 1997, p. 46).

Trois objectifs sous-tendent notre choix de proposer le blasonnement aux participants de notre étude.

1. Faciliter la verbalisation des participants concernant un concept polysémique et difficile à cerner et à verbaliser tel que l'autonomisation. À ce propos, Kaufman (2004) mentionne que l'image « est une réponse à

donner, instantanément, pour engager l'action dans un certain sens (p. 171). Cette technique a donc exercé un effet brise-glace pour évoquer les représentations professionnelles des participants sur le phénomène de l'autonomisation en FL2.

2. Engager nos participants de façon originale et ludique face à notre objet de recherche afin d'obtenir des données pertinentes pour construire notre objet d'étude.
3. Avoir un outil de collecte de données facile à administrer et nécessitant peu de temps pour orienter l'attention des participants dès le départ de l'entretien.

Une fiche explicative a été envoyée aux participants avant l'entretien afin de les familiariser avec le déroulement de celui-ci et dans laquelle est expliquée la technique du blason (Annexe B). Les participants ne devaient pas compléter le blason avant l'entretien.

Le thème de réalisation du blason pour orienter les participants à compléter les six cases (image, devise, difficultés, forces, ressources et impacts) était : L'autonomie de l'apprenant dans ma pratique professionnelle du FL2

Le blason a été testé auprès de deux professeurs de FL2 qui n'ont pas participé à la recherche terrain. D'une part, cela a permis de vérifier si le contexte donné pour le blasonnement permettait de générer les informations pour répondre aux questions de recherche. D'autre part, cela a donné l'occasion à la chercheuse de mieux préciser les consignes pour expliquer l'utilité et la finalité du blason.

Suite au blasonnement, les participants ont fait une lecture à voix haute des cases de leur blason afin de clarifier le sens de leurs représentations symboliques imagées dans

les cases de l'image et de la devise. Celles-ci étant plus difficiles à comprendre et interpréter pour la chercheuse. Cette lecture à voix haute a été enregistrée. Le temps moyen à la réalisation du blason a été de trente-cinq minutes. Afin d'exemplifier ce qu'est un blason, nous en présentons un réalisé dans le cas hybride.

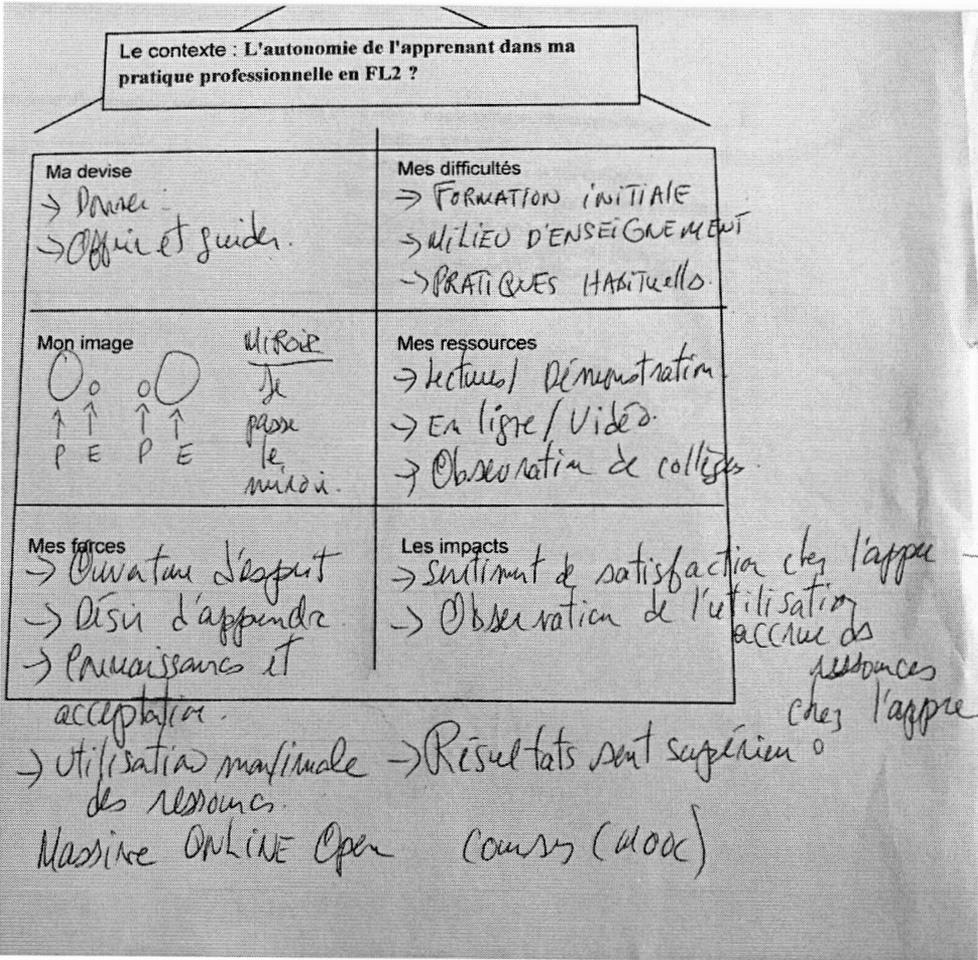


Figure 3.1 Le blason d'Hupa du cas hybride

Les données issues du blason ne visaient pas à élaborer une théorie prédictive ou explicative, mais bien exploratoire et compréhensive pour dégager le sens personnel

des participants et saisir un « *savoir sur soi* » lié au concept d'autonomisation. Il s'agissait donc de colliger principalement les composantes internes à nos cas.

Lors de l'activité des blasons, deux participants ont trouvé difficile de résumer dès le début du blason une image ou une devise de leur conception et de leur rôle à propos de l'accompagnement à l'autonomie. Pour remédier à cela, il a été proposé à ces participants de compléter les autres cases du blason avant celles de la devise et de l'image. Cela a permis de donner une alternative d'énonciation plus concrète aux participants (difficultés - ressources) pour ensuite verbaliser une image représentative de leur identité professionnelle vis-à-vis l'autonomisation.

Tel que le mentionne Kaufman, (2004, p. 169-170) les images qui sont des « fixations instantanées » permettent un accès immédiat à l'identité, et sont « un instrument opératoire » qui est « au cœur de contextes précis, qui sont lourds de concrétude » (*Ibid.*). Pour notre recherche, l'image a facilité l'orientation du discours des participants afin qu'ils verbalisent autant leurs représentations que les éléments de concrétude (force – ressources - difficultés, etc.) reliés à leur rôle de facilitateur d'autonomie dans leur pratique. Huit participants n'avaient jamais complété un blason sur le concept de l'autonomisation de l'apprenant et ne connaissaient pas cette technique (à part deux participants des cas hybride et distance). Même si le blasonnement était une nouvelle façon de réfléchir à leur pratique pour les professeurs, celui-ci a non seulement généré des données pertinentes et variées pour la recherche, mais également des réflexions personnelles sur leur pratique comme le précisent ces commentaires :

[...] j'ai pas vraiment de devise quand je travaille, mais ça m'a obligée... finalement, c'était pour moi une occasion de répondre en un mot ou en quelques mots à ce qui me motive, moi, pour développer l'autonomie ou mettre en évidence l'importance de l'autonomie chez mes étudiants (Patricia, cas présentiel).

Fait que moi, je dirais que ça me fait réfléchir sur ma pratique, mais je suis aussi une fille très créative. J'aime beaucoup la métaphore, j'aime beaucoup cette distanciation qu'on peut avoir de se voir dans quelque chose d'autre qui ressemble à ce qu'on est comme être finalement. Alors, c'est plaisant (Hala, cas hybride).

3.4.2.2 Deuxième partie de l'entretien semi-dirigé : la grille de questions ouvertes

La deuxième partie de l'entretien semi-dirigé avait comme objectif de colliger des données sur les pratiques didactiques qui incluent ou pas les TIC et leurs pratiques d'accompagnement pour l'autonomisation des apprenants.

Une grille de questions (Annexe C) a été élaborée pour diriger l'entretien et orienter le récit des participants afin de colliger des données sur les composantes internes et externes du cas. Cet outil a également été fort utile pour obtenir des précisions sur les données récoltées avec le questionnaire en ligne. Par exemple, pour la question de la responsabilité de l'autonomisation (questionnaire en ligne), les participants ont donné leurs réponses selon une échelle de Lickert (tout à fait d'accord à pas du tout d'accord). À partir de ces résultats, ils ont été questionnés lors de la deuxième partie de l'entretien semi-dirigé pour préciser ce qu'ils voulaient dire quand certains participants avaient indiqué que l'autonomie était une responsabilité autant individuelle que collective. Il y a donc eu itération entre les modes de collecte de données, ce qui a permis de clarifier le sens des données et tracer des liens entre celles-ci (Merriam, 2009).

Pour élaborer la grille, les objectifs de la recherche, le cadre conceptuel et les données récoltées par le questionnaire en ligne ont été utilisés. La grille a été rédigée selon deux thèmes. Le premier portait sur l'intégration des TIC dans la profession et comportait sept questions relatives à l'utilisation des TIC, leurs impacts sur la profession et les apprenants. Le deuxième thème portait sur l'autonomie et l'autonomisation de l'apprenant avec quatorze questions portant sur des sous-thèmes (pratiques accompagnement, conditions, adjuvants, opposants, impacts). Pour l'entretien, les thèmes ont permis de structurer la discussion de recherche et de démontrer une cohérence entre les questions au lieu d'aligner une suite de questions sans liens entre elles (Kaufman, 2011, p. 44-45).

La grille comprenait des questions ouvertes formulées par la chercheuse, mais aussi une citation que les participants devaient commenter concernant leur accompagnement en contexte médiatisé.

La grille des questions a été validée auprès des deux mêmes professeurs de FL2 que pour le blason afin de vérifier s'il y avait des redondances ou des oublis et dégager les questions centrales de celles périphériques du phénomène à l'étude (Kaufman, 2011). Cette validation a permis à la chercheuse de solidifier sa manière de questionner et d'apprendre la grille de questions de façon précise. Bien connaître sa grille de questions en entretien permet, dans le vif de l'action, de combiner des questions auxquelles les participants répondent simultanément lors de la discussion dirigée. Cela évite que les participants se répètent et aient l'impression de ne pas avoir répondu correctement aux questions (*Ibid.*).

Tout comme pour le blason, cette deuxième partie de l'entretien semi-dirigé a été enregistrée avec une enregistreuse digitale. En général, la discussion à partir de la grille a duré 45 minutes. Une fiche explicative (Annexe B) avait été envoyée aux

participants afin de décrire le déroulement et les objectifs de la deuxième partie de l'entretien et préciser le contenu, les modalités de réalisation et le temps prévu pour celui-ci.

Tout comme pour le blason, l'entretien semi-dirigé semble avoir orienté le discours des participants sans influencer leurs réponses.

Puis, je pense que t'as des grosses questions dans ton questionnaire ! Puis, le fait qu'on s'en sorte, c'est sûr que tu nous amènes un peu dans ton projet d'autonomie, mais sans nous mettre les mots à la bouche non plus. Ça fait que je suis assez satisfaite, finalement de ma vision de l'autonomisation de mes apprenants. Ouais. Je pense que... j'ai sorti des affaires que j'ai aimées. Puis, il y a d'autres choses, ben... sur lesquelles je vais continuer à réfléchir. (Hala, cas hybride).

Un autre commentaire concernant les questions de la grille de la deuxième partie de l'entretien est directement relié aux savoirs tacites des professeurs. Selon le commentaire suivant notre recherche aurait provoqué une mise en lumière de pratiques *cachées* chez les professeurs.

Les questions dirigées sont assez intéressantes, ça permet la réflexion métacognitive. On ne fait pas nécessairement toujours attention sur... à sa pratique, mais lorsqu'on verbalise, heu... effectivement, on se rend compte qu'on fait des choses auxquelles on ne pense même pas, parce que c'est intuitif encore une fois et naturel, mais ça correspond à une certaine image de l'enseignement, de la pédagogie et la conception de l'apprentissage et de l'autonomie de la part des étudiants (Patou, cas présentiel).

3.5 Traitement et analyse des données

Cette section comprend les étapes qui constituent l'ensemble des opérations effectuées pour réaliser le traitement et l'analyse des données.

Avant de décrire ces étapes et tel que précisé au début de ce chapitre, cette recherche s'inscrit dans le paradigme qualitatif dont la démarche d'analyse suivie est normalement inductive (Savoie-Zajc, 2004). Toutefois, le chercheur n'arrive pas sur le terrain sans un cadre théorique au moins implicite. Ainsi, en prenant appui sur les connaissances scientifiques, le chercheur a des appuis conceptuels reconnus pour élaborer son protocole de recherche (*Ibid.*). C'est donc une analyse inductive modérée qui a été réalisée pour l'analyse du corpus de données, ce qui a permis de combiner les connaissances sur le phénomène de l'autonomisation tout en tenant compte du sens que les participants donnent à leur expérience face à ce concept. L'analyse dominante utilisée a été l'analyse de contenu à laquelle nous avons greffé une analyse symbolique que nous expliquons au chapitre des résultats. En fait, nous avons fait une analyse hybride (*Ibid.*). Le chapitre des résultats des trois cas précise les items analysés pour ces différents types d'analyse.

La première étape était le traitement des données brutes consistant à transcrire tous les entretiens afin d'obtenir les verbatim pour chaque cas. La pré-analyse des données s'est réalisée tout au cours de la collecte de données, mais également avec les verbatim au moyen de plusieurs lectures *flottantes* qui ont permis de laisser *venir à soi* les significations du vécu des participants en lien avec notre objet de recherche (Wanlin, 2007). Ces lectures de surface ont servi également à épurer, annoter et questionner les données pour tracer les contours du corpus et repérer les segments significatifs (*Ibid.*).

La seconde étape a été de décontextualiser les données en les codant au moyen d'une liste qui a été élaborée en deux temps pour devenir une grille de codage mixte (Van de Maren, 2003). La grille de codage mixte est recommandée pour les études exploratoires et pour les objets de recherche qui sont contextualisés (Gagnon, 2012; Merriam, 1988), ce qui est le cas de la présente recherche. L'analyse de contenu s'est poursuivie en intégrant les verbatim dans le logiciel N'Vivo afin d'entreprendre le codage de façon systématique. Le logiciel N'Vivo a été choisi car il était accessible à l'université de la chercheuse. De plus, un soutien technique était disponible pour savoir comment utiliser ce logiciel. N'Vivo étant relativement simple, cela a permis une certaine autonomie à la chercheuse pour constituer les catégories et les sous-catégories.

Deux catégories principales (autonomisation, médiatisation) ont été formulées et décrites à partir des objectifs, des questions et du cadre conceptuel de la recherche. Pour chacune des catégories, des sous-catégories ont été définies pour les composantes internes et externes au cas :

1. Composantes internes : représentations (six cases du blason), pratiques (sept dimensions Albero, 2003b), impacts, adjuvants et opposants.
2. Composantes externes : représentations (institution, collègues, dispositif, apprenants).

La troisième étape a permis le raffinement des catégories et des sous-catégories. Au fur et à mesure de l'analyse avec N'Vivo, d'autres sous-catégories de codage ont émergé du terrain d'enquête pour compléter la grille de codage mixte. Finalement, la catégorie autonomisation s'est terminée avec vingt-et-une sous-catégories et la catégorie médiatisation avec douze sous-catégories (Annexe D). Deux sous-catégories ont été créées pour identifier les données relatives aux outils de collecte de

données afin de connaître l'avis des participants sur les modes de collecte et renforcer la pertinence de les avoir utilisés pour récolter les données. Ce sont donc deux catégories principales et trente-cinq sous-catégories qui ont servi à l'analyse de contenu. Pour chacune des catégories et sous-catégories nous avons extrait des passages des verbatim afin de solidifier notre analyse et mettre à jour le vécu des participants.

La quatrième étape a consisté à valider le processus de codage de la recherche. Une fois le codage effectué de tous les verbatim, un double codage a été fait par une assistante de recherche qui avait été familiarisée aux objectifs, aux questions de recherche et aux concepts principaux. Le double codage vise à vérifier la congruence entre la catégorisation et les *unités de sens* des verbatim entre deux chercheurs différents. Ce double codage a démontré l'accord entre la chercheuse et l'assistante de recherche sur deux verbatim de la recherche (un cas hybride et un cas distance). Le coefficient de Kappa de Cohen pour la recherche qualitative a été calculé manuellement et a résulté en un coefficient de 0.73, ce qui correspond à un accord satisfaisant selon Santos (2016).

La cinquième étape a été la recontextualisation des données à travers la rédaction des profils de chaque cas. Il s'agissait ici de faire une analyse de contenu spécifique à chaque cas et ensuite d'effectuer une analyse transversale entre les trois cas pour en relever les ressemblances et les dissemblances. Ainsi, lors de l'interprétation, nous avons pu interpréter ces mises en relation dans une configuration d'ensemble afin de faire la synthèse compréhensive du phénomène de l'autonomisation en contextes médiatisés (Wanlin, 2007). Des noms fictifs ont été donnés à chaque participant afin de préserver l'identité de ceux-ci.

En guise de conclusion à cette section sur le traitement et l'analyse des données, la carte conceptuelle suivante présente la synthèse des étapes décrites précédemment.

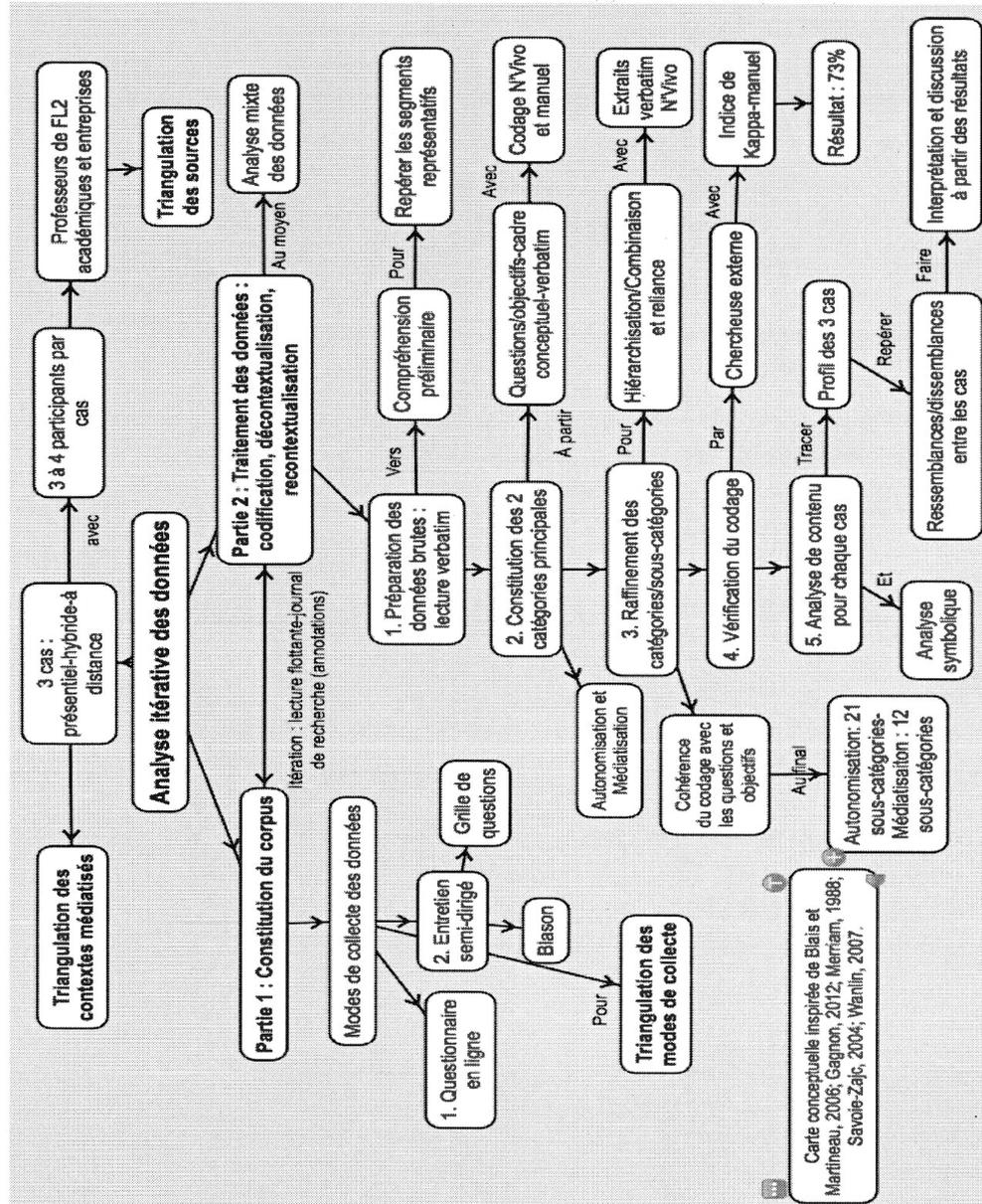


Figure 3.2 Synthèse du traitement et de l'analyse des données

3.6 Les limites de notre recherche

L'étude du phénomène de l'autonomisation s'est réalisée en étudiant en profondeur trois cas ayant chacun entre trois et quatre participants. La première limite de notre protocole est le fait que nous étudions le phénomène de l'autonomisation en FL2 seulement du point de vue des professeurs et non également selon celui des apprenants. En effet, il aurait été pertinent d'interroger les apprenants pour comprendre la résonance des pratiques professionnelles qui ont émergé lors de la collecte des données afin d'extraire les pratiques les plus efficaces pour les apprenants et savoir si ces pratiques ont provoqué un changement autonomisant chez ces derniers (Dupin de St-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2010). Cependant, une telle recherche aurait nécessité des ressources humaines et matérielles qui n'étaient pas à notre disposition. Également, ce choix découle du fait que la pratique des professeurs de FL2 est plus rarement étudiée dans trois contextes médiatisés que l'apprentissage des apprenants dans ces mêmes contextes (Guichon, 2012), et ce, encore moins sous l'angle du processus d'autonomisation. Ce qui nous laisse prétendre que notre objet d'étude, même s'il n'englobait pas les deux protagonistes principaux du phénomène de l'autonomisation, a permis de générer des connaissances détaillées qui pourront être transférées à d'autres recherches afin d'approfondir les liens entre pratiques d'accompagnement à l'autonomisation et développement de l'autonomie des apprenants.

Une autre limite est le nombre restreint de participants pour chaque cas, mais étant donné qu'une étude de cas génère des corpus de recherche volumineux et que déjà la gestion de dix participants est assez complexe, nous ne voyons pas comment il nous aurait été possible de recruter plus de participants sans la coopération d'un autre chercheur. Par contre, les résultats et retombées de notre recherche pourraient servir de tremplin à des démarches méthodologiques plus participatives telle que la

recherche-action ou la recherche collaborative. De telles démarches de recherche permettraient de « prendre en compte les compétences développées par les enseignants au sein de leur pratique » (Desgagné et Bednarz, 2005, cités dans Dupin de St-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2010, p. 171) et ainsi avoir une résonance plus forte concernant la professionnalisation des professeurs de langues. (*Ibid.*)

Pour les modes de collecte de données, la première limite était la *désirabilité sociale* (Moldoveanu, Grenier, Steichen et Jean, 2012) qu'auraient pu avoir les participants envers la chercheuse et son sujet de recherche lors de l'entretien semi-dirigé. Le mode de collecte du blason a permis de réduire cette désirabilité sociale par la symbolique de l'image et de la devise, les participants étant libres de choisir l'image et la devise qu'ils voulaient sans choix de réponses ou d'indications de la part de la chercheuse. De plus, la triangulation des données a aussi atténué le risque de *désirabilité sociale* des participants (*Ibid.*).

La seconde limite de notre protocole est qu'il n'y a pas eu d'observations directes de la pratique des professeurs pour étudier l'autonomisation. En effet, la complexité logistique pour réaliser ce type de collecte dans les milieux étudiés (autorisation des apprenants, du milieu académique et en entreprise) aurait occasionner des démarches trop longues. De plus, l'observation directe pourrait donner accès à « des pratiques qui ne sont peut-être pas nécessairement les plus fréquentes ni les plus représentatives » (*Ibid.*, s.p.) de l'objet d'étude. L'observation directe en salle de classe ou en ligne avec un échantillon plus grand et sur une durée plus longues aurait pu produire des données plus représentatives et transférables à d'autres contextes, mais nous n'avons pas les ressources pour un tel déploiement de notre protocole de recherche.

En dernier, l'ampleur du corpus qui a été constitué aurait pu être une limite à la cohérence de la recherche. Cette limite inhérente aux recherches multicas (Merriam, 1988) demandait une gestion rigoureuse de la part de la chercheuse tout au long de l'enquête de terrain pour construire son objet de recherche. À cet effet, la rédaction de fiches et de mémentos semble être une pratique recommandée par de nombreux chercheurs (Kaufmann, 2011) :

[...] elles permettent d'accumuler des observations prises sur le vif et des idées encore dans leur « fraîcheur initiale tout en constituant un instrument pour "dépasser les incertitudes de la pensée" (Strauss, 1992, p. 290) en se forçant à écrire ce qui passe par la tête » (*Ibid.*, p. 77).

Dans le même sens, Gagnon (2012, p. 32-36) parle de cette technique en termes de « chartre de signification des données » pour maintenir le fil conducteur et organiser progressivement le corpus pour assurer la validité interne des données. Cette pratique a été mise en place lors de notre recherche terrain afin d'atténuer le risque d'amasser un corpus volumineux et aléatoire. Le journal de recherche a servi à intégrer le suivi du déroulement de la recherche et à documenter l'itération entre la collecte et l'analyse, entre autres. Pour garder le fil conducteur et la cohérence du protocole, la chercheuse s'est auto-enregistrée après chaque entretien afin de décrire avec des idées fraîches, les bons et mauvais points des entretiens et ainsi garder des traces de son expérience d'investigation pour ajuster sa technique d'entretien et la constitution du corpus au fur et à mesure du déroulement de l'enquête-terrain. Nous tenons aussi à préciser que ces techniques de compilation de données et d'impressions sur le déroulement de la recherche ont permis à la chercheuse de maintenir contact avec sa recherche dans le temps.

3.7 Critères de rigueur de la méthodologie

Construire un objet de recherche, en sondant des vécus professionnels pour un sujet aussi complexe que l'autonomisation, est une démarche qui s'inscrit dans une vision socioconstructiviste, car « le comportement des gens se comprend en tenant compte de l'influence du milieu où ils se trouvent (McMillan et Schumacher, 1984, cités par Gagnon, 2012, p. 13). Le comportement humain étant « jamais statique, la fiabilité de toute étude de cas demeure problématique » selon Alexandre (2013, p. 29). Par contre, cette auteure précise que « même si une étude qualitative ne donnera pas les mêmes résultats, ce fait ne discrédite pas les résultats de la recherche originale » (*Ibid.*).

Gagnon (2012) mentionne plusieurs items pour vérifier la fiabilité et la validité des données d'une étude multicas. Nous les reprenons dans les quatre tableaux suivants afin de démontrer que notre recherche, malgré ses limites, respecte les critères de rigueur reconnus dans le domaine de la recherche en éducation et en formation. Le premier tableau traite de la fiabilité interne qui consiste à assurer la stabilité des données.

Tableau 3.6 Items de vérification de la fiabilité interne des données

Items de vérification	Actions effectuées lors de notre recherche
Utiliser des descripteurs concrets	Les descripteurs ont été concrets, car notre analyse inclut de nombreux extraits des verbatim pour soutenir l'analyse, et ce, pour tous les points étudiés.
Protéger les données brutes et les rendre disponibles	Les données ont été protégées par la chercheuse tout au long de la collecte par des noms fictifs. Elles sont aussi accessibles si d'autres chercheurs veulent les consulter.
Recourir à de multiples chercheurs	Cette recherche a fait appel à une assistante de recherche pour faire un double codage et assurer la validité des données pour les objectifs de la recherche.
Confirmer les données recueillies auprès des informateurs	La chercheuse s'est servie de techniques de reformulation et de relance (Vermersch, 2011) pour vérifier, sur le vif, sa compréhension des réponses des participants sur les points principaux de la recherche.
Faire réviser l'interprétation des données par les pairs	Durant toute la recherche des discussions ont eu lieu avec le comité de recherche de la doctorante et aussi avec des pairs doctorants ou professeurs sur les étapes de la collecte de données, le traitement et l'analyse des données.

La fiabilité externe vise à démontrer que d'autres recherches pourraient arriver aux mêmes résultats sur le phénomène étudié, en recourant au même protocole de recherche. Tel que précisé au début de cette section, les recherches qualitatives démontrent une certaine faiblesse à ce niveau étant donné que celles-ci visent l'étude des comportements humains. Néanmoins, plusieurs actions ont été effectuées afin de réduire ce fait tel que démontré dans le tableau suivant.

Tableau 3.7 Items de vérification de la fiabilité externe

Items de vérification	Actions effectuées lors de la recherche
Établir la position du chercheur	La chercheuse a précisé à tous les participants sa position dans cette recherche. La relation établie était professionnelle, même si une des participantes avait travaillé avec la chercheuse dans les années passées.
Décrire le processus de sélection des participants	Le processus de sélection et les données sociodémographiques sur les participants sont détaillés aux sections 3.3.1 à 3.3.4.
Donner les caractéristiques de chaque cas	Dans le chapitre IV des résultats, les descriptions des cas sont faites de façon détaillée.
Définir les concepts, construits et unités d'analyse de l'étude	Les concepts principaux, autonomisation, médiatisation, accompagnement autonomisant et pratiques médiatiques ont été clairement présentés au cadre conceptuel. Le traitement des données et l'analyse permettent aux lecteurs de suivre la construction de l'objet d'étude de façon cohérente.
Préciser la stratégie de collecte de données	La collecte de données et chacun de ses instruments avec leurs objectifs sont définis et mis en relation avec les objectifs de la recherche (section 3.4 de ce chapitre)

Ces deux tableaux résument les actions mises en place pour assurer la fiabilité de la recherche, nous présentons dans les tableaux suivants la validité de la recherche

La validité interne est une des forces de l'étude multicas (Gagnon, 2012). Elle repose en partie sur l'observation de chaque cas et sur la durée de l'observation. Nous sommes conscients que ce fait représente une limite pour notre recherche tel que précisé à la section 3.6 de ce chapitre. Toutefois, il appert que nous avons effectué plusieurs actions au cours de notre recherche qui démontrent la validité interne de celle-ci.

Tableau 3.8 Items de la validité interne de la recherche

Items de vérification	Actions effectuées lors de la recherche
Contrôler les effets de la présence du chercheur	Notre recherche a fait plusieurs triangulations (contexte, sources, mode de collecte de données). Cela permet de limiter l'idiosyncrasie de la chercheuse dans la collecte, l'analyse et l'interprétation des résultats.
Faire une sélection représentative des échantillons	La diversité des sources et la méthode d'échantillonnage ont permis de recruter des participants compétents pour la recherche qui se qualifiaient à tous les critères de sélection (Tableau 3.2).
Élaborer une chaîne de sens et une chartre des significations des données	Le journal de la chercheuse regroupant les notes de terrain, les ajustements en cours de route et les enregistrements après chaque entrevue ainsi que l'itération entre la collecte et l'analyse ont permis de maintenir le fil conducteur dans la construction de l'objet de recherche. (section 3.6)
Relever et écarter les explications rivales	L'interprétation des résultats apporte une compréhension du phénomène à travers les trois cas tout en intégrant les connaissances de la littérature pour les conforter, les élargir, les critiquer et fournir une explication originale du phénomène d'autonomisation en FL2.

La dernière étape concernant la démonstration des critères de rigueur de notre recherche multicas est la validité externe. La validité externe ne vise pas la généralisation pour les recherches qualitatives, mais bien la transférabilité (Merriam, 2009). C'est une des faiblesses principales de l'étude de cas, mais certaines actions peuvent être mises en place pour la réduire (Gagnon, 2012, p. 33).

Tableau 3.9 Validité externe de la recherche

Items de vérification	Actions effectuées lors de la recherche
Contrôler l'effet de la particularité des cas d'étude	Tous nos cas ne sont pas particuliers à un contexte de formation. Les trois cas n'ont pas de caractéristiques intrinsèques uniques.
Éviter le choix d'un cas sursaturé d'études	Les trois contextes médiatisés ne sont pas sursaturés d'études étant donné la récente intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage du FL2.
Choisir des cas reproductibles dans le temps	Un autre chercheur peut facilement reprendre un des contextes médiatisés de la recherche dans une autre institution et faire une recherche à partir du protocole de cette recherche.

Tous ces items de vérification démontrent que même si notre recherche n'a pas fait d'observation directe pour chaque cas et qu'il n'y a pas eu de retour aux participants, la plupart des items de vérification sont présents et documentés dans notre recherche et permettent d'assurer un bon degré de rigueur méthodologique à toutes les étapes de cette démarche doctorale.

3.8 Conclusion du chapitre III : la méthodologie en acte : récit d'une expérience

La méthodologie n'est pas une ligne droite où tout est clair, le tâtonnement en fait partie (Kaufman, 2011). Aujourd'hui, force est de constater que le chemin parcouru est différent de celui qui avait été prévu. En effet, au début de cette recherche, des décisions ont été prises concernant les différentes étapes de celle-ci. Certaines de ces décisions ont été maintenues alors que d'autres ont été modifiées pour mieux adapter la démarche et les modes de collecte aux contextes des participants, aux aléas du processus de collecte de données (participants, délai de collecte de données) et à l'évolution de la construction de notre objet de recherche. Afin de synthétiser les changements opérés lors de la recherche, le tableau 3.10 en fait une synthèse.

Tableau 3.10 Synthèse des changements au cours de la démarche doctorale

Ce qui devait se passer	Ce qui s'est passé
<u>Méthode d'échantillonnage :</u> Nomination par les pairs (NPP)	En plus de la NPP, des profils en ligne de professeurs de FL2 ont été consultés afin de recruter suffisamment de candidats pour les trois cas.
<u>Recherche documentaire :</u> Faire une recherche documentaire à partir des sites des institutions des participants.	Une recherche documentaire était prévue, mais après avoir constaté le peu de données pertinentes (pas de sites en entreprises, pas de références explicites au thème d'autonomie sur les sites consultés en milieux postsecondaires) pour les fins de la recherche et du temps requis pour la faire, ce mode de collecte a été abandonné.
Transcription des entretiens semi-dirigés par la chercheuse	Les entretiens ont été transcrits par une assistante de recherche.

Ce chapitre a décrit toutes les étapes mises en place pour expliquer comment nous avons structuré notre démarche d'investigation. L'approche qualitative mise de l'avant est décrite et expliquée en fonction des objectifs de la recherche. Le protocole de recherche est justifié et démontre que notre construit est valide, car il étudie des cas dans lesquels l'autonomisation et la médiatisation prennent place tacitement ou explicitement. De plus, nous avons utilisé des indicateurs pour traiter les données qui sont reconnus par des recherches antérieures. La triangulation des sources et des contextes a permis de « formaliser les significations attribuées au phénomène par les participants » (Gagnon, 2012, p. 35). Sont précisées également les limites de la recherche et les techniques de vérification pour solidifier la cohérence scientifique et la validité de celle-ci. Finalement, nous avons tenté d'expliquer clairement comment nous nous y sommes pris pour construire notre objet d'étude et présenter les données honnêtement.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

RECUEIL DES REPRÉSENTATIONS ET DES PRATIQUES : UN RÉCIT DES EXPÉRIENCES DES PROFESSEURS DE FL2

Notre recherche comprend trois cas, le premier en présentiel (4 participantes), le deuxième en hybride (3 participantes) et le troisième à distance (3 participants).

Cette trilogie de contextes va permettre de dégager les similitudes et les différences entre les cas afin de les comprendre, de les comparer et voir en quoi leur spécificité peut nous renseigner sur le phénomène de l'autonomisation en FL2 et ainsi répondre à nos questions de recherche.

Notre étude de cas est composée de composantes internes (propres à l'individu : pratiques et représentations) qui permettent de décrire le vécu des participants à chaque cas et de composantes externes (composantes qui ne dépendent pas de l'individu : organisationnelles, techniques, modalités de formation, apprenants) qui précisent le contexte dans lequel les composantes internes s'inscrivent. Ainsi, nous avons décidé de présenter notre analyse du corpus en jumelant les données sur les concepts d'autonomisation et de médiatisation afin de voir en quoi ils s'influencent et

enrichissent ou freinent la pratique professionnelle des professeurs de FL2. Ce jumelage nous a permis de synthétiser notre analyse afin de réduire la longueur qu'aurait pu entraîner un traitement séparé des données portant sur les deux concepts principaux de notre recherche.

Dans ce chapitre des résultats de la recherche, nous avons analysé les données selon une analyse de contenu qui se veut hybride car elle combine trois types d'analyse : descriptive, compréhensive et symbolique. La première a permis de décrire les résultats obtenus suite au traitement des données et de dresser un portrait de la situation pour chacun des trois cas étudiés (Tremblay et Perrier, 2006). L'analyse compréhensive visait à expliquer les raisons possibles des propos des participants concernant le phénomène étudié. (*Ibid.*) L'analyse symbolique a servi à analyser les représentations professionnelles des professeurs à propos de leur posture, de leur rôle, face au processus d'autonomisation. Cette analyse s'est principalement réalisée à partir des cases de la devise et de l'image

Toutes les représentations et les pratiques sont analysées par cas excepté pour les représentations professionnelles concernant le concept d'autonomisation. Nous avons procédé de la sorte, car certaines images étaient transversales aux trois cas et qu'il aurait été fastidieux et répétitif de répéter les analyses de la symbolique des représentations pour chaque cas. De plus, faire l'analyse symbolique transversale permet de faire émerger les tendances et les complémentarités entre les différents symboles (devise et image). L'analyse symbolique est présentée au début avant toutes les autres, car c'est bien là un de nos objectifs principaux de recherche de comprendre ce que pensent les professeurs de l'autonomisation et comment ils se positionnent par rapport à ce concept.

La suite de notre analyse est faite pour chaque cas séparément. Dans chaque cas sont analysées les représentations concernant : 1) ce qu'est un apprenant autonome, 2) l'accompagnement à l'autonomisation en contexte médiatisé et 3) les impacts de l'autonomisation et de la médiatisation sur la pratique des professeurs.

Ensuite, les pratiques sont analysées au moyen de notre cadre conceptuel inspiré des travaux d'Albero (2003b) afin de classer les différentes pratiques évoquées par les participants. L'analyse des facteurs adjuvants et opposants au processus d'autonomisation conclut le chapitre.

Les données issues de notre protocole de recherche sont croisées dans le but de décrire en profondeur le phénomène de l'autonomisation en contextes médiatisés. Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre de participants qui sont du même avis sur un aspect que notre étude a questionné.

4.1 Analyse symbolique des représentations professionnelles de l'autonomisation

Dans cette section nous allons analyser conjointement les images et les devises des participants aux trois cas. Lo Monaco, Delouée et Rateau (2016) mentionnent dans leur livre sur les représentations sociales que :

Les images mentales se définissent comme des « évocations mentales d'expériences perceptives antérieures » (Denis, 1989, p.40) et de très nombreux travaux (Niedenthal *et al.*, 2003) montrent qu'on peut associer à chaque mot d'une langue une « valeur d'imagerie » qui reflète sa capacité à susciter des images mentales chez le lecteur ou l'auditeur » (p.421).

Brunschvicg dans *Le vocabulaire technique et critique de la philosophie* (Lalande, 1985) disait « le symbole s'oppose au signe artificiel en ce qu'il possède un pouvoir interne de représentations » (p. 1080). Le symbole est donc un outil reconnu et valable pour faire jaillir les représentations. Galvani (1991) a réalisé une analyse symbolique à partir du blasonnement des formateurs en France dans les ateliers pédagogiques personnalisés (APP). Son étude visait à documenter les représentations des formateurs sur le concept d'autoformation et leur posture professionnelle. L'autoformation éducative, une des dimensions de l'autoformation, inclut le concept d'autonomisation, il a donc semblé approprié de reprendre une partie de la méthodologie de Galvani pour réaliser notre collecte de données.

Analyser les images et devises du blason a été une tâche complexe, car les symboles sont « des énoncés synthétiques qui rassemblent de multiples significations » (*Ibid.*, p. 115). Dès lors, nous avons interprété les images et les devises de l'autonomisation des professeurs de FL2 comme l'a fait Galvani (1991) en faisant « [...] une lecture en résonance. Il s'agit ici de faire résonner les symboles exprimés par les formateurs en les reliant à leur signification traditionnelle par l'évocation d'autres symboles qui leur sont proches » (p. 115). Pour faire cette analyse nous avons utilisé les ressources proposées par Galvani (1991) ainsi que des sites en ligne pour l'interprétation des symboles, de l'étymologie, de la sémiologie et des dictionnaires.

4.2 Les blasons des participants aux trois cas

Avant de débiter l'analyse symbolique nous présentons les tableaux des blasons des professeurs afin d'identifier les participants par leur nom fictif et présenter leur image et leur devise. Pour le cas présentiel nous avons donné des prénoms qui commencent

par la lettre P. Pour l'hybride, les prénoms commencent par H et pour le cas distance les prénoms de nos participants commencent par D.

Tableau 4.1 Blason cas présentiel

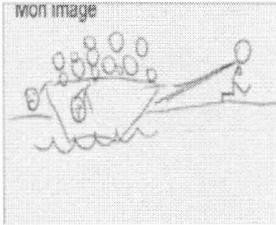
Participant	Image	Devise et forces
Philéa	Le coffre à outils	Devise : <i>Donner les outils pour apprendre</i>
Patricia	Le microscope	Devise : <i>Focus</i>
Patou	L'apprenant en formation permanente	Devise : <i>Apprendre en permanence</i>
Pati	La capitaine qui tire un navire 	Devise : <i>Accompagner, ouvrir la voie, montrer par l'exemple.</i>

Tableau 4.2 Blason cas hybride

Participants	Image	Devise et forces
Hala	Un navire	Devise : <i>Que la vague nous pousse !</i>
Hupa	Un miroir	Devise : <i>De guide, je passe les guides !</i>
Hapi	Un boomerang	Devise : <i>Lançons-nous !</i>

Tableau 4.3 Blason cas distance

Participants	Image	Devise et forces
Denis	Une montagne	Devise : <i>Un peu plus loin un peu plus haut !</i>
Daniel	Une pirogue avec ces piroguiers	Devise : <i>Donner un bon service !</i>
Donald	Un panneau routier avec une flèche qui pointe par en avant	Devise : <i>Enseigner la langue pour qu'ils puissent voler de leurs propres ailes !</i>

Ces tableaux ont permis de dégager deux symboliques principales au processus d'autonomisation.

4.3 Les images du bateau et de la montagne : une symbolique de groupe.

Quatre images sur dix font référence à un bateau pour signifier les conceptions de l'autonomisation des professeurs. Ces images sont le navire avec son capitaine et son équipage ou une pirogue avec ses piroguiers (présentiel/hybride/distance). Hala (hybride) à propos du navire dit « un navire parce que c'est collectif, ça avance pas tout seul, il y a des gens dans tous les rôles ». L'image de la montagne avec un guide et son groupe d'alpinistes (distance) est similaire aux images de bateaux, car elle caractérise également l'autonomisation comme un projet de groupe.

Les images du navire et de la pirogue renvoient aux symboles de la barque ou du vaisseau donnant à l'autonomisation un sens de voyage qui serait une « progression spirituelle » (Chevalier et Gheerbrant, 1982, p. 1187). La navigation est le moyen d'atteindre la paix, l'état central (*Ibid.*, p. 763) sur l'eau qui représente le symbole de

« l'infinité des possibles » (*Ibid.*, p. 431). L'autonomisation serait vue ici comme une quête pouvant prendre différentes formes et menant vers une forme de paix.

Pour naviguer, Hala se donne comme devise, « *Que la vague nous pousse* ». La vague illustrant ceux qui vont « au gré des flots » (*Ibid.*, p. 1143). Les flots représentent un symbolisme de « rupture avec la vie habituelle : un changement radical va se produire dans les idées, les attitudes, le comportement » (*Ibid.*, p. 520). Avec cette symbolique, l'autonomisation provoquerait un changement dans les façons de penser et de faire.

Même « au gré des flots » le navire ne va pas à la dérive. Le capitaine est à la tête de l'équipage et mène la barque pour « faire la découverte de nouveaux horizons » (*Ibid.*) avec ses marins, ses piroguiers. Le capitaine « réunit les efforts des gens pour aller dans la bonne direction, pour surmonter des hauts et des bas » dit Hala en expliquant son image. Avec le symbole de la barque, le professeur aurait un rôle de « passeur et que sa compassion les conduira au-delà de l'océan des douleurs (*Ibid.*, p.125). En ce sens, le professeur aurait une responsabilité et démontrerait une empathie (sa compassion) face au développement de l'autonomie de l'apprenant. Pati (présentiel) témoigne de la même chose, son image du navire tiré par le professeur est par contre plus noire : « c'est l'image de l'esclave qui est sur le bord du chemin qui a une grosse corde et qui tire le navire ». Elle l'explique comme suit : « Ils ont aucune autonomie, ils se laissent porter par le cours. C'est pas ce que je vis tout le temps, mais j'y réfléchis beaucoup parce que je me questionne. Il faudrait qu'eux aussi ils rament, qu'on rame ensemble ! » Le symbole de la barque halée le long du rivage est présent dans la mythologie égyptienne et signifie que celui qui tire la corde prépare le chemin des ennemis potentiels à la venue de Rê (*Ibid.*, p. 124). Avec le symbole de la barque hâlée, le processus d'autonomisation serait vu comme périlleux et ayant besoin d'un guidage, d'un étayage de la part du professeur.

Daniel (distance) avec l'image de la pirogue et des piroguiers exprimerait tout autant son rôle comme faisant partie des efforts collectifs à fournir pour l'autonomisation et sous-entendrait lui aussi son rôle comme celui de passeur : « Ben, il est devant [le professeur], il va guider le bateau, mais les autres, ils vont ramer aussi pour faire avancer le bateau [...] tout le monde doit ramer pour traverser la rivière ». Ce rôle du capitaine qui est *devant* pour accompagner le passage induirait la symbolique de la tête et celle-ci ferait allusion à deux symboles. Le premier est le symbole de « l'ardeur du principe actif. Il inclut l'autorité de gouverner, d'ordonner, d'éclairer » (*Ibid.*, p. 1088). Pati, avec sa devise s'attribue le rôle de « quelqu'un qui ouvre la voie pour donner l'exemple » rejoignant ici le rôle d'éclaireur. Le deuxième symbole est celui de l'homme polycéphale pour lequel chacune de ses têtes « est une manifestation particulière de l'être. [...] exprimant différentes formes de puissance » (*Ibid.*, p. 1089). Le capitaine du voyage, de la traversée aurait alors différentes formes de puissances, de rôles face à l'autonomie des apprenants.

Traverser c'est « aller d'un bord à l'autre »² et évoquerait la symbolique du pont (*Ibid.*, p. 898). Le pont est le symbole « du passage, et le caractère fréquemment périlleux de ce passage » (*Ibid.*). Là encore le rôle du professeur en serait un de passeur tel qu'exprimé en supra. La devise de Daniel est de « Donner un bon service » le mot service a comme plus proche synonyme « aide »³ et préciserait encore une fois la nécessité de l'accompagnement pour effectuer le *passage*.

Une autre représentation professionnelle de groupe pour symboliser l'autonomisation est l'image de la montagne de Denis (distance) qui annoncerait un caractère ascensionnel (Galvani, 1991, p. 116) au concept d'autonomisation. Sa devise l'exemplifie bien, « Un peu plus loin un peu plus haut ». Ainsi, l'autonomisation, symbolisée par l'ascension de la montagne par le groupe d'alpinistes, serait représentée tel un processus menant vers « le terme de l'évolution humaine et de la

fonction psychique du surconscient, qui est précisément de conduire l'homme au sommet de son développement » (Chevalier et Gheerbrant, 1982, p. 750).

Denis soulève, comme Hala, Pati et Daniel, son rôle de médiateur pédagogique, d'étayeur pour autonomiser l'apprenant quand il explique son image de la montagne en disant qu'il est « le meneur de la file pour aider les apprenants à gravir les différents plateaux avant d'atteindre leur sommet ». Le verbe gravir dénotant le fait de « monter avec effort »⁴. Le rôle de passeur pour aider à franchir les différents plateaux de la montagne serait alors également présent avec la symbolique de la montagne.

L'autonomisation comme ascension pourrait aussi se retrouver avec le signe de la flèche (Chevalier et Gheerbrant, 1982, p. 91) tel que représenté dans l'image de Donald (distance),

Un panneau routier avec une flèche qui pointe par en avant ». Le panneau routier indique une route et celle-ci signifierait « un projet volontaire : vouloir suivre une route » : nous retrouvons là un énoncé où, s'exprime au figuré, un projet méthodique. (Hameline, 1984, p. 89 cité dans Galvani, 1991, p. 116).

La flèche qui est également le « symbole du destin » (Chevalier et Gheerbrant, p. 514), orienterait ce projet volontaire vers l'ascension et « indique la direction dans laquelle est recherchée l'identification » (*Ibid.*).

Donald en parlant de son image dit que c'est la route du bilinguisme, « Ok, ben v'là... comme voici une façon pour s'y rendre, là c'est pas la seule, mais c'est celle que je propose dit-il en terminant son explication ». En ce sens, l'autonomisation serait une route qui devrait être choisie par l'apprenant selon le participant; il sous-

entend qu'il y en aurait d'autres. La devise de Donald, « Enseigner la langue pour qu'ils puissent voler de leurs propres ailes ! » dénoterait un autre aspect symbolique de l'ascension, « l'envol » (Chevalier et Gheerbrant, 1982, p. 91). L'envol pourrait signifier l'émancipation de l'apprenant envers le professeur lors du développement de l'autonomie. L'image et la devise de Donald sont à cheval entre les deux symboliques avec le caractère ascensionnel de la flèche et la proposition d'une route instrumentée symbolisée dans le panneau routier.

Finalement, une participante du cas présentiel a choisi l'image de l'« Apprenant en formation permanente » et se donne comme devise « Apprendre en permanence ». Le blason de Patou est à cheval entre la symbolique du groupe et de la construction méthodique comme pour Donald. D'un côté, la permanence serait synonyme de « continuité, de persistance, de stabilité et d'identité »⁵, ce qui rejoindrait l'idée des efforts à fournir (persistance) relevés dans le projet de groupe de la première symbolique. D'un autre côté, la participante explique qu'elle a « le souci de donner les moyens à l'apprenant d'apprendre en permanence ». Ici, est introduite la deuxième symbolique des représentations professionnelles, celle de l'outil pour construire l'autonomie.

Notons que pour cette première symbolique tous les cas y sont représentés, ce qui pourrait signifier que l'autonomisation pensée comme un projet de groupe est une représentation partagée par l'ensemble des cas avec prédominance pour le cas distance. Cela conforte l'analyse des pratiques du cas distance où la dimension sociale est la plus représentée.

4.4 Les images des outils du professeur pour autonomiser : un projet de construction.

Quatre représentations professionnelles peuvent être regroupées autour de la symbolique de la construction puisqu'elles dénoteraient toutes l'emploi d'un outil, d'un instrument : un miroir, une boîte à outils, un microscope et un boomerang. La construction est le symbole « de la rigueur et de la méthode, avec lesquelles doit être menée l'expérience spirituelle » (Chevalier et Gheerbrant, 1982, p. 323). Cette symbolique signifierait que l'autonomisation serait une méthode pour les participants, et rejoindrait ainsi le projet méthodique déjà évoqué avec le panneau routier.

L'autonomisation avec la symbolique du miroir serait un outil ayant une « surface réfléchissante, et est le support d'un symbolisme extrêmement riche dans l'ordre de la connaissance » (Chevalier et Gheerbrant, 1982, p. 734). Hupa (hybride) explique son image du miroir en disant « avant ça, je me regardais enseigner, [...] Puis maintenant, je les regarde apprendre. [...] c'est un peu comme si j'avais tourné le miroir. [...] le focus n'est plus sur moi ». Cela imagerait une des significations du miroir, notamment celle de « la réciprocité des consciences » (*Ibid.*, p. 739). La réciprocité signifiant « l'action exercée par deux ou plusieurs sujets les uns sur les autres »⁶ irait dans le même sens que la symbolique du projet de groupe. La devise de Hupa « De guide je passe les guides », induirait d'une part, le rôle du professeur qui « inspire quelqu'un dans ses actions »⁷ D'autre part, passer les guides signifierait « abandonner le contrôle de quelque chose, laisser libre cours à quelque chose »⁸. Hupa semble vouloir dire la même chose quand elle explique sa devise, « L'expérience puis le temps a fait que je vois davantage mon travail comme étant de donner aux étudiants les outils pour aller chercher eux-mêmes leurs connaissances, plutôt que de leur dire quoi faire ». La participante se représenterait alors l'autonomisation tel un passage outillé qui permettrait un transfert de pouvoirs. Cette représentation est en lien avec le

rôle de passeur évoqué par les participants de la première symbolique décrite en supra.

Cette idée de donner les moyens (outils) est explicite dans la devise de Philéa, « *Donner les outils* ». En ce sens, Philéa dit que son rôle pour autonomiser est de « fournir à l'apprenant les ressources et les stratégies pour apprendre ». Sa devise est en lien avec son image, la *Boite à outils*. Les outils sont des moyens qui permettent « d'obtenir un résultat, d'agir sur quelque chose »⁹, ce qui pourrait induire l'idée que l'autonomisation aurait besoin d'être outillée et d'être accompagnée pour advenir. Philéa accompagne elle aussi dans le même sens que Hupa (hybride), quand elle dit que son rôle signifie pour elle de « les aider à réfléchir sur la meilleure manière de faire ce qu'ils ont à faire ». [...] leur montrer que les réponses, ils les ont et qu'il faut juste qu'ils posent les bonnes questions pour les faire sortir ». L'autonomisation serait alors représentée telle une médiation qui accompagne « sans faire le travail à leur place » tel que mentionné dans les cas présentiel et hybride. Cette médiation outillée apparaît similaire à celle du passeur pour signifier le rôle du professeur.

Patricia choisit l'image du microscope. Le microscope au sens figuré est « ce qui exagère, grossit ou fait apparaître des détails cachés dans l'observation d'une personne, d'un évènement, d'un phénomène »¹⁰. Cette symbolique s'aligne à sa devise, « Focus » qu'elle explique comme suit : « cette idée de focaliser, puis de passer ça au microscope nous permet de découvrir des choses que d'un premier regard, on n'aurait pas vues, que d'une première pensée, on n'aurait pas pensé à ça ». La participante explique le choix de son image, « Je veux dire, c'est l'idée que l'étudiant avec le microscope va se concentrer ». Cette idée de concentration rejoindrait la symbolique de l'outil qui permet de mettre à jour, d'agir sur quelque chose ou quelqu'un. L'autonomisation serait alors représentée comme une révélation pour l'apprenant. Elle précise que son rôle est d'instrumenter l'autonomie de l'apprenant :

« Importance capitale de modéliser, de préciser les paramètres, de bâtir un cadre de développement de l'autonomie. On ne naît pas autonome, on le devient ! ». Cette représentation conforte l'idée que l'autonomisation ne serait pas une démarche innée et aléatoire, mais bien qui aurait besoin d'être révélée, pensée et structurée pour offrir un cadre cohérent et faire en sorte de développer « une prise en charge informée de l'étudiant », précise la participante.

L'autonomisation a été évoquée comme un boomerang par Hapi du cas hybride. Dans la mythologie aborigène, le boomerang est un bâton (outil) courbé qui sert à élargir l'espace entre « le ciel et la terre pour que les hommes vivent debout »¹¹. Le bâton symbolise « le tuteur, le maître indispensable » et s'en servir reviendrait à « s'appuyer dessus : le disciple avance en s'appuyant sur les conseils du maître » (Chevalier et Gheerbrant, 1982, p. 128). Cette symbolique induirait que l'apprenant, avec la médiation du professeur, se « "tient debout", se construit à partir de ses propres ressources, des coopérations qu'il développe et dans une subjectivité reliée » (Martucelli, 2002, cité dans Galvani, 2010, p. 320).

Hapi mentionne qu'elle ne sait pas toujours en quoi vont résulter ses actions auprès des apprenants et elle se demande « où est rendu le boomerang ». Pour les aborigènes, le boomerang est une arme de jet qui peut revenir vers le lanceur.¹² Elle explique ce retour comme suit, « Si je suis capable d'inspirer les étudiants, ben tu leur fais un cadeau, ça te revient. Les étudiants, moi, tout le monde on va avoir appris une grande leçon ». La participante semble dire que l'autonomisation aurait un aspect transformationnel autant pour le professeur que pour les apprenants. Elle précise son image de l'autonomisation dans sa pratique par ses propos « Tu travailles, t'investis, tu réfléchis c'est dur, c'est pas facile, des fois tu vois pas tellement la cible ». Défini ainsi, il apparaît que le processus d'autonomisation dans la pratique de la participante serait incertain et ardu comme pour les professeurs de la symbolique du projet

collectif. Sa devise semble trouver la solution à cette incertitude, « Lançons-nous » qu'elle précise avec ces mots, « Être autonome c'est un peu se lancer dans le vide, c'est décloisonner, éliminer les barrières, amener les apprenants à penser autrement ». Avec cette représentation, Hapi rejoindrait le discours des autres participants concernant l'insécurité provoquée par le changement (le passage) que doit provoquer, instrumenter le professeur afin que les apprenants soient plus autonomes pour apprendre la langue.

Plusieurs aspects de cette deuxième symbolique de la construction sont congruents avec la première du projet de groupe. Ceux-ci sont, l'aspect collectif de l'autonomisation, la difficulté du processus d'autonomisation pour les professeurs et les apprenants, le terme de passeur comme symbole de médiation pour instrumenter l'autonomie et amener les apprenants à penser et agir autrement, à faire des choix. La symbolique de la construction se retrouve dans les cas présentiel et hybride et vise à donner des outils conceptuels (autonomie, responsabilisation) et concrets (stratégies, TIC) aux apprenants de façon plus prégnante que la symbolique du projet de groupe.

Ceci termine notre analyse symbolique des cases de l'image et de la devise du blason. Nous avons construit notre objet de recherche, le phénomène de l'autonomisation, en utilisant une tradition symbolique (Galvani, 1997) qui a permis de dégager des représentations de façon originale et surtout sans induire chez les participants de biais pouvant provoquer une réponse souhaitée par la chercheuse. Nous poursuivons l'analyse par cas pour tous les autres aspects qui ont été sondés auprès des participants à notre étude.

4.5 Profil du cas Présentiel : 4 participants

Rappelons que le cas présentiel (Tableau 3.3) était composé de quatre femmes venant d'institutions publiques du postsecondaire (université et Cégep).

Le questionnaire a permis de constater que peu de participantes avaient suivi une formation sur l'autonomisation de l'apprenant en FL2. Pour cette raison, nous avons posé la question dans l'entretien semi-dirigé concernant ce qui avait inspiré, nourri leur réflexion et leurs pratiques pour construire leurs conceptions du processus d'autonomisation.

Les professeures du cas présentiel mentionnent deux sources principales à leur conception de l'autonomisation en FL2 : leurs lectures et recherches personnelles (3) et la façon dont elles ont appris leur L2 (3). Ensuite, elles mentionnent que l'autonomie des apprenants est importante dans leur pratique, car elle permet à ceux-ci d'apprendre la langue et d'être responsables de leur apprentissage (4), l'autonomie permet également d'avoir plus de liberté et de créativité pour apprendre (3) et finalement que l'autonomie permet aux apprenants de s'approprier leur apprentissage (3). Ces résultats confirment que le sujet de notre recherche est important pour toutes les participantes dans leur profession.

À ces résultats, nous avons combiné ceux de deux questions du questionnaire concernant les liens entre autonomisation des apprenants et médiatisation des apprentissages : 1) les TIC favorisent-elles le développement de l'autonomie ? et 2) l'autonomie devrait-elle faire partie d'un cours de langue en contexte médiatisé ? Une participante a indiqué que les TIC étaient importantes pour faciliter l'autonomie des apprenants et trois ont indiqué que les TIC pouvaient les rendre un peu plus autonomes. Même si ces résultats ne sont pas unanimes, toutes les participantes

mentionnent que l'autonomie des apprenants doit faire partie d'un cours de FL2 en contexte médiatisé. À la question si les apprenants étaient plus autonomes avec les TIC, les participantes ont répondu négativement en faisant toutefois une nuance au sujet de la plus grande initiative des apprenants à trouver des ressources pour faire les différentes tâches suggérées.

4.5.1 Représentations professionnelles d'un apprenant autonome : cas présentiel

Nous commençons l'analyse des représentations professionnelles par cas avec la représentation sur ce qu'est un apprenant autonome. Pourquoi présenter la conception d'un apprenant autonome et non de l'autonomie ? Parce que si l'autonomie est la visée, c'est bien comment s'y rendre qui intéresse cette recherche, donc il est conséquent de sonder ce que pensent les participants à propos de cet aspect puisque leur discours devrait viser ces comportements d'apprentissage autonomes. Les données proviennent du questionnaire en ligne et de l'entretien semi-dirigé.

Tableau 4.4 Représentations d'un apprenant autonome cas présentiel

Participant	Apprenant autonome pour apprendre une langue
Philéa	Un apprenant motivé de façon intrinsèque, engagé; activement dans son apprentissage, intéressé; au processus et non pas (seulement) à la note finale, qui développe des stratégies.
Patricia	Savoir ce qu'il veut faire, pourquoi il veut le faire, comment il va y arriver pour le faire, comment se passe le processus, le critiquer et recommencer en cherchant toujours à progresser, à apprendre.
Patou	Un apprenant autonome ne se laisse jamais freiner par ses limites langagières. Il trouve les moyens et les ressources qui lui permettraient d'accomplir une tâche ou de communiquer en langue seconde. Il est capable d'établir des connections entre ses diverses compétences/connaissances.
Pati	Un étudiant décidé; qui a une raison précise d'être motivé à apprendre. Il se sert de la plus grande variété de ressources possibles. Il utilise ces outils tant pendant son étude que pendant ses temps libres, pour "s'amuser". Il se fait des listes sur l'application "mémo" de son téléphone. Il s'abonne à des services d'apprentissage comme Rosetta Stone.

Les participantes de ce cas s'entendent sur les points suivants : un apprenant autonome réfléchit à son processus, il est motivé de façon intrinsèque et trouve/utilise une variété de ressources.

Notons que seule Pati évoque les TIC. Selon elle, cet apprenant autonome s'amuserait en utilisant les TIC pour apprendre la langue hors de la salle de classe. Cela pourrait s'expliquer par le fait que cette participante est la seule du cas présentiel qui a un blogue personnel pour enseigner le FL2, donc une utilisation personnelle des TIC qui apparaît plus fréquente.

Pour aider l'apprenant à développer des comportements autonomes d'apprentissage, les professeures s'attribuent les forces suivantes dans leur blason :

- leur personnalité (3);
- savoir motiver (3);
- accompagner sans faire le travail à leur place (3);
- expertise en enseignement du FL2 (3);
- avoir de l'empathie/dédramatiser l'impact de l'erreur (3);
- leur flexibilité (3);
- créer le désir d'apprendre– avoir de l'intuition (2);
- être patiente (2);
- savoir diversifier ses pratiques pour s'adapter aux différences des apprenants (1).

Les forces mentionnées par les participantes semblent faire référence à des qualités personnelles et à la capacité de créer une relation d'apprentissage harmonieuse avec les apprenants (savoir motiver, empathie, flexibilité, intuitivité, patience). L'expertise en FL2 est évoquée, mais de façon générale et moins prégnante (diversifier les pratiques). La prochaine section décrit comment les forces mentionnées se manifestent dans l'accompagnement à l'autonomisation.

4.5.2 Représentations concernant l'accompagnement à l'autonomisation

Concernant l'accompagnement à l'autonomisation, « l'hétérogénéité des discours » (Ciekanski, 2005, p. 106) est une réalité pour notre recherche. En effet, les commentaires indiquent plusieurs volets à l'accompagnement. Il s'agirait du souci de donner les outils à l'apprenant pour être responsable dans son apprentissage (3) comme le dit Philéa : « Et moi, j'essaie de les amener à trouver les stratégies, les techniques, les manières d'aller chercher les réponses pour leurs questions ».

L'accompagnement pour les participantes viserait aussi à encourager (3), à dédramatiser l'erreur (3), à se mettre à leur place (4). Les extraits qui suivent exemplifient ces résultats. Patou parle d'empathie, « les accompagner dans ce sens-là, ça serait se mettre, un peu, à leur niveau, se mettre sur le même pied d'égalité avec eux. Donc, c'est essayer vraiment de dédramatiser un peu l'apprentissage ». Pati évoque la même chose que Patou quand elle dit : « souvent je me sens plus apprenante face à mes étudiantes. On se sent apprenant quand on enseigne ». L'accompagnement serait aussi de démystifier l'erreur, d'en faire un élément de travail tel que précisé par Patricia : « Mais à l'université, l'erreur est une source de travail puis de discussion puis d'apprentissage ».

Accompagner voudrait aussi signifier de créer une bonne atmosphère affective. Philéa dit : « Au niveau de l'atmosphère affective en classe, [...] c'est là où je concentre la plus grande partie de mes efforts. Heu, c'est important pour moi qu'on s'amuse en classe, qu'on soit bien, qu'on soit à l'aise et qu'on se sente bien ». Patou qui enseigne la grammaire avancée dit vouloir créer une ambiance « j'essaye quand même de créer une ambiance propice à une sorte de relaxation intellectuelle de façon à ce que les étudiants embarquent dans leur apprentissage ».

L'accompagnement consisterait également à prendre des positions diverses vis-à-vis des apprenants selon Patricia :

Je suis à leurs côtés pour leur faire des petits pokes sur l'épaule. Mais je suis en arrière aussi, parce que je veux les voir faire. Je veux avoir ma distance, moi aussi. Pis je veux aussi pas être à leurs côtés pour voir ce qui sont capables de faire tous seuls. On est à leurs côtés, on est autour, on est au même niveau. Donc, je suis un peu partout.

Patricia indique aussi que pour accompagner l'apprenant il faut d'abord être autonome en tant que professeur : « tu transmets à tes étudiants ta relation par rapport à l'autonomie, aussi. Je veux dire, on donne pas ce qu'on n'a pas ».

Pati se considère comme un guide et indique qu'avec les TIC « ça facilite cette approche-là d'être des guides pour les apprenants ». Elle réalise son accompagnement en proposant des activités « qu'ils vont désirer ou qu'ils vont désirer le résultat et donc, ils vont être capables de passer à travers les épreuves de l'apprentissage ».

L'accompagnement à l'autonomisation tel que décrit par ces quatre participantes semble consister majoritairement à établir une bonne relation d'apprentissage en mettant de l'avant un accompagnement empathique, rassurant, motivateur, engageant voire amusant. Ainsi, il est apparu que les forces personnelles que se sont attribuées les professeures du cas présentiel se reflètent dans leur façon de représenter l'accompagnement à l'autonomisation en FL2. Ces représentations de l'accompagnement seraient cohérentes avec celles décrivant le comportement d'un apprenant autonome : être motivé, capacité à gérer la prise de risques, être conscient de ses capacités pour apprendre, avoir des stratégies. Suite à ces résultats, les impacts de l'autonomisation et de la médiatisation permettront de préciser les changements sur les représentations et les pratiques.

4.5.3 Les impacts de l'autonomisation et de la médiatisation

Les commentaires des participantes laissent entendre que les impacts de l'autonomisation et de la médiatisation sont majoritairement favorables à leur pratique. Il apparaît que les impacts des deux concepts sont similaires sur trois plans

pour la pratique des professeurs : rupture paradigmatique, rôle du professeur, relation avec les apprenants.

Toutes les participantes sont unanimes sur le changement de paradigme provoqué par l'autonomisation, Philéa explique bien ce changement pour elle, « C'est forcément un changement de pédagogie, parce que ça oblige à repenser complètement pas tellement les activités ou les objectifs, mais la manière dont on les organise, dont on les met en place ». Ce changement de paradigme a des effets sur les apprenants, Patou le mentionne, « ils arrivent avec des préjugés sur la grammaire qui est plate, et après, bon, ils se rendent compte qu'on peut apprendre différemment et qu'on peut utiliser la grammaire à des fins autres que juste la grammaire pour la grammaire ».

Selon Pati, mettre en place une logique pédagogique visant l'autonomisation revitaliserait la motivation professionnelle, « C'est juste positif, ça donne un souffle, ça empêche de tomber dans le burnout ». Le seul impact négatif qui fait consensus entre les quatre participantes est le temps que prend l'autonomisation, tel que le dit Philéa « ce qui évidemment s'accompagne d'un facteur temps, qui est multiplié par 10 ». Dans le commentaire suivant, Patricia répond à un professeur qui trouvait que l'autonomisation ne lui laisserait pas le temps de couvrir son programme :

Ça prend ben trop de temps. J'aurais pas le temps de couvrir mon programme. Puis là, moi [Patricia], je fais comme, mais là... comme... ton programme ? Tu vas le couvrir probablement autant, puis les étudiants vont en apprendre plus, parce qu'ils vont être autonomes dans leur apprentissage. Alors le temps que tu vas investir au début dans la formation, puis dans l'attention, puis le genre de travail que tu vas leur demander, je veux dire, il va rapporter au bout.

Pati précise aussi que sa tâche d'autonomisation lui prend du temps, « parce que développer l'autonomie des étudiants ça veut dire préparer à l'avance des activités

qui sont non conventionnelles, donc qui sont pas dans des livres ». Pour Patou l'aspect chronophage se trouve plutôt dans son effort à démystifier l'évaluation par les pairs auprès des apprenants. Elle dit à ce propos : « ils n'aiment pas trop, parce que, encore une fois, le sentiment de « Ah oui, là, le groupe d'à côté, ils vont dire que notre texte est pourri et il va y avoir beaucoup d'erreurs ».

Pour la médiatisation, l'impact premier pour toutes les participantes est l'accès à toutes les ressources didactisées et authentiques comme le dit Philéa, « le gros plus, c'est la quantité, la qualité, la richesse des ressources auxquelles on a accès maintenant pour pouvoir avoir une philosophie de l'enseignement qui permet l'autonomie de l'apprenant ». Pour Patricia, ça facilite à centraliser tous les documents du cours pour éviter l'éparpillement et les archiver. Cette participante évoque aussi son accompagnement comme la possibilité de suivre l'autonomie des apprenants avec la tâche d'écriture dans le journal qui est filmée par saisie d'écran, « L'apprenant doit être capable de suivre son autonomie. Puis pour ça, le journal, ça permet justement le suivi, puis les outils de saisie à l'écran permettent de voir où s'est arrêté l'apprenant pour réfléchir c'est un miroir ». Par contre, la participante note le côté chronophage quand elle utilise les TIC pour faire le suivi de la tâche du journal. Le commentaire de Patricia est en lien avec l'image du miroir à Hupa du cas hybride.

Dans le questionnaire en ligne les participantes ont décrit leur utilisation des TIC. Pour ce cas, trois participantes utilisent la plateforme dans leur cours, la quatrième participante n'ayant pas accès à une plateforme d'apprentissage. La plateforme permet de centraliser les documents, les applications et les tâches du cours selon les participantes. Le courriel est un outil de communication intégré dans la pratique des professeures et permet un suivi ponctuel et rapide selon celles-ci. La capture-vidéo, les sites Internet pour le FL2, le blogue de la plateforme, les annonces pour le rappel sont les TIC les plus utilisées par les professeurs du cas présentiel.

Les impacts négatifs soulevés concernant la médiatisation sont : 1) « des distractions potentielles pour les apprenants », selon Philéa, 2) le manque de stabilité des TIC, selon Patou et Patricia, « Mais avec les TIC, il faut que tu aies un plan B. [...], parce que je veux dire, le nombre de fois où tu plantes », indique Patricia, et 3) le manque de matériel informatique pour Pati.

Concernant l'impact des TIC sur les apprenants, Philéa dit que les apprenants travaillent en tandem et « ils utilisent beaucoup le *chat* pour ça ou ils s'envoient des textes, des trucs comme ça, ou bien ils font des groupes de travail sur Facebook ». De son côté, Pati indique que les TIC aident à transférer la responsabilité, « ce n'est plus entièrement dans mes mains, l'étudiant peut avoir le contrôle et la responsabilité de son apprentissage parce qu'il a une aide technique, c'est un outil mais c'est pas une finalité ».

Finalement, l'impact de l'autonomisation sur la relation avec les apprenants permettrait une relation d'apprentissage plus personnelle, tandis que la médiatisation augmenterait l'interaction avec les apprenants et leur confiance, car selon Pati, « Ils sont à l'aise pour poser des questions, ils ont pas de problème pour dire qu'ils comprennent pas, mais en classe on dirait qu'ils n'osent pas. On les voit mieux en ligne ». Également, la médiatisation permettrait une relation plus étroite afin de faciliter l'étayage de l'autonomisation, l'accès à des ressources authentiques et en multimodalité ainsi que la gestion du cours de langue

En résumé, entre autonomisation et médiatisation, les professeures mentionnent des impacts qui touchent tous les aspects de leur pratique. Le temps reste un impact de tension pour les quatre professeures, autant pour la médiatisation que pour l'autonomisation.

À la suite de ces représentations sur l'autonomisation et la médiatisation, la section suivante décrit la part de responsabilité que les professeures allouent aux acteurs de la formation. Cela permettra de connaître le degré de liberté accordé aux apprenants pour prendre en charge leur apprentissage.

4.5.4 La responsabilité et la négociation face à l'autonomisation.

Les données suivantes viennent du questionnaire en ligne et de la deuxième partie de l'entretien semi-dirigé. Le tableau 4.5 compile les réponses à la question : *Selon vous, le développement de l'autonomie pour apprendre une langue est :*

Tableau 4.5 Responsabilité des acteurs concernant l'autonomisation de l'apprenant

Items de la question	Tout à fait d'accord à plutôt d'accord	Pas vraiment d'accord à pas du tout d'accord
Une compétence que l'apprenant devrait avoir en commençant le cours	3	1
Un processus à mettre en place par le professeur durant le cours	4	
Une responsabilité partagée entre l'apprenant et le professeur	4	
Une responsabilité partagée entre le professeur et l'institution	1	3
Une tâche individuelle	3	1
Une tâche collective	3	1

Les réponses des participantes au premier item pourraient donner à penser que les apprenants devraient être autonomes avant le cours, Patricia précise bien le sens idéal de ces réponses : « C'est l'idéal, mais si ce n'est pas le cas, il faut y voir immédiatement ».

Les résultats montrent que les participantes donnent aux apprenants une grande responsabilité dans le développement de leur autonomie, mais qu'en tant que professeures, celles-ci ont la responsabilité de se former à ce concept et de l'intégrer à la formation tel que le mentionne Patricia : « Mais le prof en sait plus que l'apprenant ici. Il doit savoir de quoi il parle : l'autonomie est plus complexe que ce qu'on pense, et il faut s'y former, y avoir mûrement réfléchi pour être capable de l'enseigner ». Ça serait également une tâche individuelle tel que le précise Philéa, « Je ne peux pas être autonome pour quelqu'un d'autre il me semble », et collective, car le groupe peut également stimuler l'autonomie dit Pati : « C'est évidemment contagieux, la pratique autonome des uns inspirera celle des autres ».

À part une participante du collégial, les trois professeures d'université ne semblent pas considérer l'institution comme responsable de l'autonomisation des apprenants.

À ces résultats, nous avons croisé les données sur les aspects de la formation que les professeures sont prêtes à négocier avec les apprenants. Cela permet de voir l'adéquation entre le degré de responsabilité identifié au tableau 4.5 et les possibilités de choix que donnent les professeures aux apprenants pour que ces derniers puissent prendre progressivement en charge ce degré de responsabilité.

Tableau 4.6 La négociation avec les apprenants pour le cas présentiel

Items de la question (Georges Camirelli, 2002)	Tout à fait d'accord à plutôt d'accord	Pas vraiment d'accord à pas du tout d'accord
1. Définition des objectifs du cours	1	3
2. Le choix des contenus du cours	2	2
3. Le choix des ressources	2	2
4. Choix des supports technologiques pour les tâches à compléter		4
5. Les moyens de communication entre le professeur et les apprenants	2	2
6. Les types d'activités en classe	3	1
7. Les activités à l'extérieur de la classe	3	1
8. L'évaluation des apprentissages	3	1
9. Le choix des tâches langagières	1	3
10. Le choix de la modalité des activités (seul/duo/groupe)	2	2

Le consensus se fait pour les items 6-7-8. Les objectifs restent le domaine du professeur même s'ils sont discutés en début de cours. Philéa mentionne que « Les objectifs de chaque cours sont définis par l'institution » ce qui entraîne des contraintes pour elle de négocier cet item. Les tâches langagières du cours sont aussi déterminées par les professeurs, mais celles-ci disent offrir un choix de thèmes, d'activités aux apprenants. Le cas présentiel est le seul cas qui ne semble pas laisser les apprenants choisir les outils TIC pour faire les tâches. Peut-être que cela vient du fait que les tâches proposées intègrent des TIC précises que les professeurs maîtrisent déjà.

Si l'évaluation est laissée à l'apprenant, c'est peut-être parce que les modes d'évaluation ne sont plus des examens, mais un journal et un portfolio¹³, par exemple.

Patricia dit « Ça [en parlant du Journal], puis le portfolio de fin de trimestre, là. C'est deux finalement, ça couvre probablement 50% de la valeur de leur note ». Pour Philéa, le portfolio représente 30% de la note finale. Cette participante indique qu'elle expérimente un nouveau type d'évaluation : « je le commence tout juste, là, cette session et ça marche de manière extraordinaire alors que ça fait même pas six semaines, c'est heu l'apprentissage expérientiel hum et en particulier par l'engagement communautaire ou par le parrainage ». Patou propose l'évaluation par les pairs, même si cela est difficile au début (section 4.5.3).

Suite à l'analyse de ces premières représentations professionnelles, notre objet de recherche est maintenant en voie de construction. Cela permet de compiler les résultats en vue de répondre à la première question de cette recherche. La prochaine partie analyse les pratiques reliées à ces représentations afin de répondre à notre deuxième question de recherche : identifier, décrire et comprendre les pratiques des professeurs de FL2 visant l'autonomisation des apprenants.

4.5.5 Les pratiques didactiques et d'accompagnement en présentiel

Nous avons utilisé la typologie des dimensions de l'autonomie pour les langues d'Albero (2003b) pour analyser les données sur les pratiques. Rappelons que les sept dimensions de l'autonomisation, selon cette auteure, sont : technique – informationnelle - méthodologique - cognitive – métacognitive - sociale - psychoaffective. Les données sur les pratiques sont issues du questionnaire en ligne et des deux parties de l'entretien semi-dirigé. Pour faire l'analyse des pratiques nous avons repris deux variables de l'action éducative de Bru (2002) : les variables didactiques et les variables des processus relationnels, ces dernières sont les pratiques d'accompagnement pour notre recherche. Sous ces variables nous avons regroupé les

dimensions de l'autonomie d'Albero (2003b). Cette classification permet de différencier les variables d'action qui portent sur l'organisation, la structuration et la mise en place des tâches et des contenus, de celles qui étayent les pratiques d'accompagnement métacognitives et psycho-affectives pour faciliter l'autorégulation.

Tableau 4.7 Les pratiques didactiques en présentiel

<p>Autonomie informationnelle : utiliser/classer et choisir des informations</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permettre aux apprenants de faire des choix à partir d'objectifs (3); • recherche d'informations critériées (2).
<p>Autonomie méthodologique diversifier les méthodes/stratégies pour apprendre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permettre à l'apprenant de faire des choix (4); • donner les critères d'évaluation des tâches en amont (3); • intégrer le portfolio pour permettre à l'apprenant de faire une synthèse de ses productions (2); • demander aux apprenants de faire une déclaration d'intention afin de préciser sur quels aspects précis ils vont travailler dans leur texte (traçabilité) (1); • demander aux apprenants d'enseigner à leurs pairs sur un sujet du cours (1); • faire des classes inversées (1).
<p>Autonomie technique : aider l'apprenant à utiliser les TIC</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guider les apprenants sur la plateforme (2); • intégrer le multimédia pour faciliter la compréhension (2); • intégrer les téléphones intelligents, tablettes dans le cours (1).
<p>Autonomie sociale : proposer des activités collaboratives en classe et à l'extérieur</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demander aux apprenants de faire des tandems avec un étudiant francophone (2); • proposer des débats et des tables rondes (1); • proposer des tâches dans la communauté ou un parrainage dans leur L2 lors des cours en immersion (1); • demander à l'apprenant de se choisir un lecteur (1); • proposer des blogues pour le partage des tâches individuelles (1).
<p>Autonomie cognitive : faciliter les habiletés de synthétiser, résumer, comparer, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proposer des ressources authentiques aux apprenants (4); • proposer des tâches authentiques aux apprenants (4); • réserver la classe pour faire des activités interactives (3).

Pour les pratiques didactiques de l'autonomisation, la dimension méthodologique vient en premier suivie de la cognitive. Suivent les dimensions sociale, technique et informationnelle, ces deux dernières étant au même niveau. Les pratiques qui font consensus pour toutes les participantes sont de permettre à l'apprenant de faire des choix parmi les tâches proposées, proposer des tâches authentiques et des ressources authentiques. Pati explique un aspect méthodologique de sa pratique : « Une activité qui donne un encadrement... toutes les activités qui donnent un encadrement et non un savoir, ça, c'est un outil pour faire naître l'autonomie chez eux ».

Patricia mentionne également une pratique reliée à la notion de traçabilité de l'autonomie (dimension méthodologique) :

Mais dans le texte qu'il va écrire, il va laisser des traces. C'est-à-dire qu'à chaque fois qu'il va s'être arrêté pour réfléchir à un des points sur lequel il a posé sa déclaration d'intention, il va soit surligner, [...] pour se rappeler qu'il a travaillé, qu'il a pris du temps pour travailler ce choix, cette idée de choisir.

Cette notion de traçabilité, même si elle est une pratique isolée, représente un résultat intéressant pour cette recherche, car elle est directement reliée à l'instrumentation de l'autonomie méthodologique de l'apprenant. La dimension méthodologique décline des pratiques permettant de donner des *outils intellectuels* aux apprenants (portfolio, intention de travail, critères d'évaluation, etc.) afin de s'autonomiser en FL2. La précision des commentaires de Patricia est tributaire des recherches que la participante fait sur l'autonomisation en termes de publication.

Tableau 4.8 Les pratiques d'accompagnement pour l'autonomisation

<p>Autonomie métacognitive : faciliter la distanciation face aux tâches</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poser des questions pour susciter la régulation (3); • Intégrer l'autoévaluation pour les tâches et le parcours (journal et portfolio (2)); • faire de l'évaluation par les pairs et démystifier l'idée que seul le professeur peut évaluer (2); • détailler la note attribuée en ligne et préciser les erreurs aux étudiants (2); • intégrer le portfolio comme outil réflexif sur les tâches complétées (2); • demander à l'apprenant de commenter ses choix d'apprentissage avec la capture-vidéo (1 ; • intégrer le Journal d'apprentissage (1).
<p>Autonomie Psycho-affective : faciliter la gestion de l'anxiété et motiver</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire des interventions visant la motivation (4); • dédramatiser l'erreur en FL2 (3); • répondre rapidement aux demandes des apprenants (3); • démontrer de l'empathie (3); • savoir s'ajuster aux imprévus (2).

Un commentaire de Patricia abonde dans le sens des dimensions de Albergo (2003b) car la participante mentionne que l'autonomie c'est « un ensemble de pratiques [...], c'est multi... des niveaux multiples, le contraire du laisser-faire ».

Pour les pratiques d'accompagnement, la dimension psycho-affective domine. Avec ce résultat, les professeures confortent leurs représentations de l'accompagnement à l'autonomisation décrits à la section 4.5.2.

Pour la dimension métacognitive, Patricia décrit bien le souci de provoquer l'autoréflexion de l'apprenant sur ses tâches:

C'est quoi, là, que je veux faire ? » En une phrase. Écrire. « Quelle est la mission ? Qu'est-ce que je sais de la mission ? Comment je me place par rapport à la mission ? » C'est toutes des questions qui faut qu'elles soient traitées d'abord, puis après ça, ok, on nous demande de faire ça avec ça.

Cette section complète les pratiques des professeures et montre que le cas présentiel tend à considérer toutes les dimensions d'autonomie dans leur pratique avec des degrés variables ayant comme tendances principales l'accompagnement à l'autogestion (psychoaffective-métacognitive) du processus et des pratiques méthodologiques et cognitives. La prochaine section porte sur les facteurs opposants et adjuvants qui facilitent ou freinent ces pratiques déclarées.

4.5.6 Les facteurs opposants à l'autonomisation de l'apprenant

Tel que précisé au début de ce chapitre, nos cas sont constitués de composantes internes et externes. Nous décrivons les représentations de ces composantes externes du cas en termes de résistance venant des apprenants, des contraintes de l'institution et les composantes internes du cas en termes de difficultés pour les professeurs. Le questionnaire en ligne et les deux parties de l'entretien semi-dirigé ont permis de colliger ces données.

Tableau 4.9 Les facteurs opposants de l'autonomisation

Les opposants de l'autonomisation
<u>Les résistances venant des apprenants</u>
1. Les représentations concernant leur rôle et celui du professeur (4);
2. les représentations de l'évaluation et du contenu du cours (3);
3. résistance des apprenants à être autonomes (3);
4. demander du travail auquel ils ne sont pas habitués (3);
5. les expériences d'apprentissage antérieures d'une L2 (2).
<u>Les contraintes venant des institutions et du dispositif</u>
6. Paradigme traditionnel d'enseignement (contenu-évaluation) (3);
7. conditions de travail (temps-statut contractuel-manque de reconnaissance de l'institution) (3);
8. le manque de stabilité des plateformes (3).
<u>Les difficultés pour le professeur</u>
9. Le manque de temps (4);
10. fournir des efforts constants pour motiver les apprenants (3);
11. les représentations des professeurs face à leur rôle (3);
12. le manque de formation des professeurs à l'autonomie et aux TIC (3);
13. les paradigmes d'enseignement/apprentissage en L2 (3);
14. concevoir des autoévaluations et des évaluations par les pairs avec critères et formés les apprenants à ces évaluations (3);
15. l'entourage professionnel qui ne promeut pas l'autonomie des apprenants (3);
16. adapter son enseignement à tous les types d'apprenant (2).

Les participantes ont obtenu un consensus pour deux items : 1 et 9. L'item un est celui de leur rôle et de celui des apprenants, comme le dit Philéa : « Une des difficultés, c'est de contrer le pouvoir suprême du prof. Probablement à cause des conceptions qu'ils ont de leur rôle d'étudiant, si tu veux ». Et Pati abonde dans le même sens : « c'est la peur des étudiants, il y a un obstacle psychologique des étudiants par rapport à l'enseignement, les étudiants viennent pis ils disent donne-moi l'enseignement, pis ils ont peur d'aller chercher eux-mêmes ». Un autre opposant venant des apprenants pour trois participantes est de faire du travail auquel ils ne sont

pas habitués selon Philéa, « La principale difficulté que je rencontre, et c'est chaque fois le cas, c'est la résistance des étudiants parce que [...] ils n'aiment pas quand on leur demande de faire du travail autre que ce à quoi ils peuvent s'attendre ». Du côté de l'institution, Philéa décrit la situation de la reconnaissance : « On est une poignée à le faire [en parlant de l'autonomisation] et on le fait parce que ça nous intéresse nous, c'est une initiative individuelle. On n'a aucune reconnaissance de l'institution ». Patricia de son côté parle du discours de l'autonomie dans son institution :

Il y a tout un discours théorique des institutions vis-à-vis l'autonomie qui est très présent, mais à partir du moment où l'université n'accepte pas d'investir dans des gens qui vont s'investir dans les étudiants qu'on a, le contexte qu'on a, le milieu pour lequel on les forme, etc., etc. C'est comme si tu parles, tu dis une chose puis tu fais une autre affaire.

De son côté, Pati parle avec vigueur de son statut professionnel comme étant un des opposants à l'autonomisation :

Encore une fois des grands groupes de 30 ou 40, un horaire de fou, des conditions de travail où on ne paye pas pour toutes les heures travaillées est un frein, la précarité et le format de prof contractuel mal payé est un obstacle à l'apprentissage des étudiants puis au développement de leur autonomie.

Le dispositif médiatisé a été mentionné comme un opposant pour la non-stabilité du système, la surabondance d'informations, la distraction pour les apprenants et du temps pour s'y former. Philéa explique sa frustration pour faire de l'évaluation pour un cours en immersion :

[...] moi je sais que les fois où j'ai utilisé [la plateforme] pour faire de l'évaluation, on a eu des problèmes techniques, et quand tu les rencontres et que tu ne peux pas régler ça sur place avec eux, c'est sûr que ça crée un chaos qui est indescriptible.

Pour Patou, elle dit utiliser la plateforme seulement pour le dépôt des documents et qu'elle n'a pas le temps de s'y former et que comme Philéa les problèmes techniques font en sorte qu'elle a de la difficulté à les utiliser et à s'y fier, « on ne sait jamais quand le problème technique va nous tomber dessus, combien de temps ça va prendre, est-ce que je peux me fier à ça à 100% maintenant ? ».

Pour ces professeures, la difficulté principale commune semble être le manque de temps pour mettre en place une pédagogie de l'autonomie. Ensuite, les efforts constants du professeur pour promouvoir l'autonomie auprès de tous les apprenants comme le mentionne Pati avec ces deux extraits, « C'est très difficile à mettre en place ça demande beaucoup de persévérance et d'énergie » et « Une autre difficulté d'autonomie, bien rejoindre toutes les sortes d'apprenants ». Le manque de formation, le paradigme d'enseignement traditionnel de l'entourage professionnel, la conception de divers types d'évaluation suivent. À la suite de ces facteurs opposants, ces professeures ont aussi des suggestions pour favoriser l'autonomisation.

4.5.7 Les facteurs adjuvants à l'autonomisation de l'apprenant

Les adjuvants à l'autonomisation indiqués par les quatre participantes du cas présentiel décrivent ce qu'il serait souhaitable de faire et de mettre en place pour rendre les apprenants autonomes.

Tableau 4.10 Les facteurs adjuvants à l'autonomisation

Adjuvants pour l'autonomisation	Propositions des participantes du cas présentiel
Les types de ressources	1. Les tâches langagières authentiques (4); 2. les ressources authentiques en ligne (3).
Les professeurs	3. Accompagner le processus réflexif de l'apprenant (4); 4. suivre une formation sur la didactique de l'autonomisation de l'apprenant en L2 et les TIC (4); 5. intégrer l'autonomie comme composante du cours (3); 6. faire évoluer leurs représentations concernant l'autonomie (3); 7. proposer l'autoévaluation (3); 8. créer un environnement non menaçant (dédramatiser l'erreur) (2).
L'institution	9. Changer les modalités d'évaluation (3); 10. reconnaître le temps de travail des professeurs pour l'autonomisation (3).

Les participantes font consensus sur trois items, le premier est l'item 1. Le deuxième est l'item 3 et Pati résume bien les positions des trois autres participantes, « c'est vraiment le côté accompagnement, le côté simplement d'avoir une personne qui ouvre la voie qui va venir avec toi prendre ta main qui va te dire comment on fait et qui après te laisse le faire ». Le troisième, est l'item 4, le commentaire de Patricia est clair à ce sujet :

Il y aurait un cours de didactique de l'autonomie, [...] Ça serait un MOMENT pour les profs. Il y aurait avant le cours, puis après le cours. Parce t'enseignes pas, tu donnes pas ce que tu as pas. Tu donnes pas ce par quoi t'es pas passé.

Quant à l'institution, elle devrait faire évoluer ses normes pour l'évaluation puisque « quand on met l'accent sur l'autonomie de l'apprenant, on ne peut plus utiliser les modalités d'évaluation traditionnelles » (Philéa). Finalement, trois participantes

proposent les changements suivants pour faciliter l'autonomisation : 1) proposer l'autoévaluation fréquemment, 2) intégrer plus de ressources authentiques en ligne, 3) modifier les modalités d'évaluation institutionnelles, 4) intégrer l'autonomie comme composante du cours, 5) faire évoluer les représentations des professeurs concernant l'autonomisation et en dernier, 6) reconnaissance du temps des professeurs pour instrumenter l'autonomie des apprenants.

Le profil du cas présentiel nous a permis de décrire les représentations et pratiques des professeures quand la formation en FL2 se déroule entièrement en face-à-face. L'analyse du cas hybride avec son plus haut degré de médiatisation, permettra de comprendre quels sont les aspects de l'autonomisation de langues qui se modifient ou restent stables. Nous ferons l'analyse des concepts et des pratiques du cas hybride selon le même ordre que le cas présentiel.

4.6 Profil du cas hybride : 3 participantes

Rappelons que le cas hybride est composé de trois femmes (Tableau 3.4) venant d'institutions publiques du postsecondaire (université et Conseil scolaire pour la formation des adultes).

Pour le cas présentiel, deux participantes avaient suivi un séminaire sur le concept de l'autonomie de l'apprenant tandis qu'aucune participante n'en a suivi pour le cas hybride. Les professeures du cas hybride mentionnent que l'autonomie est importante afin que les apprenants parlent leur L2 en situation authentique. Les sources principales à leur conception de l'autonomie en FL2 sont : a) leur expérience d'enseignement (3), b) leur expérience d'apprentissage de leur L2 (2) et, c) les colloques et les recherches (2).

Pour la médiatisation, les trois participantes du cas hybride mentionnent que les TIC peuvent faciliter le développement de l'autonomie et qu'elles doivent faire partie d'un cours en contexte médiatisé tout comme pour le cas présentiel. Hala indique « C'est sûr que la technologie catalyse l'autonomie, dans le sens que les étudiants découvrent les affordances d'une technologie pour faire des tâches langagières ».

À la question si les apprenants étaient plus autonomes avec les TIC, la participante du conseil scolaire a répondu pas encore, et les deux participantes en milieu universitaire ont répondu que les apprenants avaient plus d'initiative pour trouver des ressources et travailler en ligne avec Google Drive pour faire une tâche de rédaction. La prochaine section analyse les représentations des participants concernant les comportements d'un apprenant autonome.

4.6.1 Représentations professionnelles d'un apprenant autonome

Les données proviennent du questionnaire en ligne et de l'entretien semi-dirigé. L'analyse que nous faisons est la même que pour la section 4.5.1.

Tableau 4.11 Représentations d'un apprenant autonome cas hybride

Participant	Apprenant autonome pour apprendre une langue
Hala	Il est curieux, motivé et proactif ; il sait demander de l'aider et avoir recours à des ressources langagières ; il sait planifier ; il sait/aime/ne craint pas communiquer et prendre des risques 'interactionnels' ; il sait constater ses progrès.
Hupa	Il pose des questions. Il répond aux questions. Il répond à ses propres questions. Il interagit avec les autres. Il ne se décourage pas. Il demande des ressources supplémentaires. Il pose des questions sur la correction et la rétroaction de ses travaux. Il est toujours présent et n'est pas en retard. Il sourit et semble aimer la classe.
Hapi	Un apprenant ouvert qui accepte de prendre ses responsabilités dans son apprentissage. Un apprenant qui est capable d'accepter l'ambiguïté ; et qui n'attend pas de l'enseignant qu'il soit le grand détenteur du savoir, mais plutôt un partenaire ou un guide dans son apprentissage. Un apprenant qui se pose des questions et qui fouille pour trouver les réponses tout en cherchant à être validé. Un apprenant qui prend des initiatives et qui fait des suggestions, qui remet en question et qui accepte de se remettre en question

Les résultats du cas hybride s'apparentent à ceux du cas présentiel sur les points suivants : l'apprenant est motivé et s'intéresse à son processus d'apprentissage, il se pose des questions à lui-même et aux autres, il utilise ou demande des ressources variées et il prend des risques *interactionnels*.

Les forces mentionnées par les participantes pour amener les apprenants à développer des comportements autonomes sont :

- Capacité à prendre des risques (3);
- croire à l'autonomie (3);
- ouverture d'esprit (2);
- accompagner sans faire le travail à leur place (2);
- avoir une utilisation maximale des ressources (2);

- désir d'apprendre pour se mettre à jour dans sa pratique (2).

Ces forces sont toutes différentes du cas présentiel à l'exception de « accompagner sans faire leur travail à leur place » qui est mentionné par deux participantes au cas hybride et trois participantes au cas présentiel. Si les forces du cas présentiel dénotent plus des qualités personnelles du professeur, pour le cas hybride ce sont aussi des compétences professionnelles qui sont mises de l'avant (perfectionnement, utilisation de ressources). Cette différence pourrait venir de l'effet du contexte médiatisé qui demande aux professeurs de mettre en pratique des savoirs et savoir-faire relatifs aux TIC pour créer et faire le suivi des tâches à distance. La prochaine section vise à décrire l'accompagnement et comment ces forces s'actualisent dans le discours des participantes.

4.6.2 Représentations concernant l'accompagnement à l'autonomisation

Le cas hybride révèle des pratiques d'accompagnement complémentaires entre la salle de classe et en ligne. Deux participantes du cas hybride, Hala et Hupa définissent l'accompagnement comme une tâche variée à plusieurs angles qui est devenue plus complexe depuis l'intégration des TIC.

L'effet de contexte pour la part du cours qui est à distance se reflète dans le discours de l'accompagnement pour Hala et Hupa. Hala décrit clairement plusieurs facettes de son accompagnement en contexte hybride :

L'accompagnement, c'est tout. L'accompagnement, c'est de la planification du dispositif en ligne à la conception des tâches, à celui de l'explicitation, à celui de la présence en ligne, à celui de la présence en salle de classe, à celui de la gestion en salle de classe, la gestion du en ligne. La rétroaction collective, individuelle. Moi, c'est ça l'accompagnement, c'est d'être là, hum, de responsabiliser les étudiants dans certaines tâches, de faire découvrir certaines autres.

De son côté, Hupa dit avoir une présence en retrait pour accompagner les apprenants à distance qui lui permet d'observer les apprenants travailler ensemble. À partir d'une tâche de rédaction au moyen de Google Drive¹⁴, la participante explique son rôle d'observatrice :

On se sent vraiment là, je suis pas du tout là, moi, je suis là, j'observe. Mais encore une fois, c'est la présence discrète, ils me voient pas physiquement, mais je suis là. [...]. Je les vois se questionner, s'interroger, répondre à leurs propres questions, retourner effacer, corriger, et s'entre-corriger. Alors ça, c'est vraiment... en tout cas, moi, je trouve ça très intéressant en termes d'autonomie et aussi de puissance de travail.

Ces deux participantes et Donal du cas distance sont les seuls des trois cas à évoquer la présence en ligne dans leur accompagnement. Hala, Hupa et Donald sont aussi les trois professeurs de notre échantillon qui utilisent la plus grande variété d'outils TIC. Cela pourrait résulter du fait que les deux participantes du cas hybride participent à des projets de recherche dans leur institution qui les amènent à diversifier leur pratique et à développer des savoir-faire. De son côté, Donald poursuit des études de maîtrise en lien avec l'intégration des TIC dans les cours de langues. Finalement ces deux participantes sous-entendent que leur accompagnement viserait l'autonomie langagière des apprenants. Hala dit que le but de son accompagnement est « Moi, c'est mon but qu'ils réalisent où ils sont puis qu'est-ce qu'ils peuvent faire pour que ça continue ». Hupa abonde dans le même sens par ses propos, « leur apprendre à être

autonomes, ça veut dire aussi que c'est leur donner la chance d'apprendre une fois qu'ils vont être sortis de ma classe, comment ils vont continuer à apprendre ».

Pour Hapi, l'accompagnement consiste à « les amener vers une forme de liberté dans leur apprentissage qui va être valable partout, tu sais, dans toutes les sphères de leur vie ». Elle met de l'avant un accompagnement à la réflexivité en leur posant des questions, « je leur demande souvent des réflexions [...] après chaque thème ou quelque chose comme ça, ce qui va, ce qui va pas, ce qu'ils comprennent, ce qu'ils comprennent pas, comment ils pourraient améliorer ». Hapi ne parle pas de présence en ligne et c'est peut-être dû au fait que les cours à distance se font à partir d'un logiciel qu'elle est tenue d'utiliser et dans lequel elle n'intervient que lors du retour en classe.

Finalement, autant pour le cas hybride que pour le cas présentiel, les résultats montrent que les professeurs se considèrent comme des facilitateurs, des guides pour étayer le processus d'autonomisation. Pour Hala et Hupa, leurs représentations de l'accompagnement se situent plutôt du côté des savoir-faire reliés à l'accompagnement en ligne que sur le plan des qualités personnelles comme pour le cas présentiel. Hapi, qui est dans un contexte plus prescriptif avec des adultes professionnels, n'a pas cette liberté d'intégrer des outils TIC qui lui permettraient de développer sa présence en ligne. Suite à ces résultats, les impacts de l'autonomisation et de la médiatisation permettront de préciser les changements pour les professeurs de FL2.

4.6.3 Les impacts de l'autonomisation et de la médiatisation

Tout comme pour le cas présentiel, les participantes du cas hybride mentionnent des impacts assez positifs et similaires issus de l'autonomisation et de la médiatisation. En premier, le changement de paradigme induit par l'autonomisation se confirme avec les propos de Hala, « ça nous fait repenser à notre posture en tant qu'enseignant, c'est clair ». Pour la pratique, celle-ci dit que : « Ben on décolle du produit, puis on focalise sur le procédé, sur le processus. C'est ça, l'impact que ça a. On reformule en termes de processus ». Ce commentaire est comparable à celui de Philéa du cas présentiel (section 4.5.3). Pour Hupa le changement de paradigme est que « tu regardes la personne devant toi plutôt que ton curriculum, là, tu te rends compte que cette personne qui est devant toi, tu peux pas lui donner toutes tes connaissances, tu dois lui montrer comment aller chercher ses connaissances ». Hupa mentionne aussi l'impact de l'autonomisation sur les apprenants, « ils semblent d'abord beaucoup plus impliqués dans la salle de classe et semblent s'intéresser davantage, je sens qu'il y a vraiment plus de satisfaction chez les apprenants ».

Hapi évoque l'aspect motivationnel de l'autonomisation pour le professeur : « ça me donne plus de liberté, je leur donne la responsabilité, ils ont une grosse part de responsabilité. Donc, il y a comme une espèce de sentiment de bien-être, je trouve, qui est associé à ça ». Celle-ci précise que les impacts négatifs de l'autonomisation dans son contexte d'enseignement sont, « D'être un peu à contre-courant, là, tu sais. Je suis perçue comme étant un peu bizarre ».

Tout comme dans le cas présentiel, les participantes disent que les TIC facilitent grandement l'accès et le travail avec les ressources didactisées et authentiques pour apprendre la langue. L'impact de la médiatisation sur la relation avec les apprenants est de rejoindre les apprenants de façon plus personnelle selon Hala : « À travers les

technologies, je vais rejoindre l'être qui est mon étudiant. Qui, dans une salle de classe, en mode synchrone, a pas le temps de se révéler ». Hapi abonde dans le même sens en disant qu'avec les technologies « il y a toutes sortes de communication, de courriel ou de chat ou de n'importe quoi, comme je disais tantôt, on a un suivi beaucoup plus étroit avec nos étudiants ». Pour la médiatisation, Hupa dit qu'avec les technologies elle utilise plus de ressources et que ça la pousse à aller plus loin : « j'arrive en salle de classe et tout de suite, je peux intégrer la vie, le monde, tout de suite dans ma salle de classe. Alors ça, je pense que ça donne beaucoup de valeur à mon enseignement et au contenu de mon enseignement ». Hala dit aussi qu'elle peut poursuivre son accompagnement à l'autonomie hors de la classe avec les TIC, « les technologies vont m'aider à poursuivre cet accompagnement-là à l'extérieur de la salle de classe que je ne pouvais pas faire, que je peux pas faire vraiment autrement ».

Les représentations professionnelles du cas hybride à propos des impacts permettent de constater des congruences avec le cas présentiel : 1) focalisation sur le processus, 2) transferts de responsabilité, 3) relation plus étroite avec les apprenants et 4) accès à une pléthore de ressources authentiques.

Les sept participantes aux deux cas, s'entendent sur un impact négatif principal qui est la grande charge de travail avec l'autonomisation, Hala précise en ce sens, « c'est des difficultés reliées avec le temps, de prendre le temps de réfléchir en termes d'autonomie pour nos apprenants ». Hupa ajoute que son temps est plus long pour préparer les tâches, « mon temps de préparation est utilisé avec un petit peu plus d'auto-questionnement. Ça me prend un petit peu plus de temps à préparer ».

À la suite de ces représentations sur l'autonomisation et la médiatisation, la section suivante décrit la part de responsabilité que les professeurs déterminent aux différents acteurs de la formation.

4.6.4 La responsabilité et la négociation face à l'autonomisation

Les données suivantes viennent du questionnaire en ligne et de l'entretien semi-dirigé. Ce tableau compile les réponses à la question : « *Selon vous, le développement de l'autonomie pour apprendre une langue est :* ».

Tableau 4.12 Responsabilité des acteurs concernant l'autonomisation de l'apprenant

Items de la question	Tout à fait d'accord à plutôt d'accord	Pas vraiment d'accord à pas du tout d'accord
1. Une compétence que l'apprenant devrait avoir en commençant le cours	1	2
2. Un processus à mettre en place par le professeur durant le cours	3	
3. Une responsabilité partagée entre l'apprenant et le professeur	3	
4. Une responsabilité partagée entre le professeur et l'institution	1	2
5. Une tâche individuelle	3	
6. Une tâche collective	3	

Pour le cas hybride, la responsabilité de l'autonomisation serait entre le professeur et l'apprenant. Ça serait aussi un processus à mettre en place par le professeur durant le cours. Hala confirme ces résultats en disant : « Absolument ! Nous sommes les étayeurs de l'autonomie ». Les professeurs disent reconnaître leur rôle, mais qu'ils ne peuvent être autonomes pour l'apprenant selon Hupa, « Le professeur amène l'étudiant à la mare mais il ne peut pas boire pour lui ». Ce qui concorde avec le fait que l'autonomie serait une tâche individuelle, mais également collective selon les résultats.

Concernant l'institution, les réponses du cas hybride ressemblent à celles du cas présentiel, celle-ci ne jouant pas un rôle prépondérant face à la responsabilité de l'autonomie des apprenants. En combinant les résultats des cas présentiel et hybride, il est possible de dire que toutes les participantes ont des représentations semblables pour les items 2 et 3. Six participantes sur sept s'entendent sur les items 5 et 6.

À ces résultats, nous avons croisé les données sur les aspects de la formation que les professeures sont prêtes à négocier avec les apprenants. Cela permet de voir l'adéquation entre le degré de responsabilité identifié au tableau 4.12 et les possibilités de choix que donnent les professeures aux apprenants pour que ces derniers puissent prendre progressivement en charge ce degré de responsabilité.

Tableau 4.13 La négociation avec les apprenants pour le cas hybride

Items de la question	Tout à fait d'accord à plutôt d'accord	Pas vraiment d'accord à pas du tout d'accord
1. Définition des objectifs du cours	3	
2. Le choix des contenus du cours	3	
3. Le choix des ressources	2	1
4. Choix des supports technologiques pour les tâches à compléter	3	
5. Les moyens de communication entre le professeur et les apprenants	2	1
6. Les types d'activités en classe	2	1
7. Les activités à l'extérieur de la classe	3	
8. L'évaluation des apprentissages	2	1
9. Le choix des tâches langagières	2	1
10. Le choix de la modalité des activités (seul/duo/groupe)	3	

Les participantes du cas hybride sont toutes d'accord pour négocier et discuter avec les apprenants pour les items 1-2-4-7-10. Deux participantes disent qu'elles discutent avec les étudiants en début de cours pour sonder leurs objectifs. Hapi mentionne que le dispositif étant donné d'avance au moyen d'un logiciel, elle ne peut laisser les apprenants choisir sur plusieurs aspects du cours, « je leur laisse une marge de manœuvre, mais je dois suivre les leçons du dispositif pour qu'elles soient faites dans les temps requis ».

En croisant les résultats des deux cas, des tendances apparaissent entre ceux-ci. La première est que l'autonomie est une responsabilité partagée pour laquelle un processus devrait être mis en place par le professeur (7). Le deuxième point est que l'autonomie est une tâche d'apprentissage autant individuelle que collective (6).

Pour la négociation des composantes de la formation, les tendances pour les deux cas sont l'évaluation des apprentissages, les activités à l'extérieur de la classe, et le choix des activités (seul/duo/groupe).

Ces résultats combinés révèlent que le cas hybride octroie clairement plus de possibilité de négociation pour le choix des supports technologiques pour les tâches et un peu plus de liberté aux apprenants pour la définition des objectifs, les choix du contenu et les modalités des activités. Finalement, la marge de négociation avec les apprenants semble plus grande à l'hybride qu'en présentiel pour les aspects 1-2-4-10 indiqués dans le tableau 4.13.

Cette première partie de l'analyse du cas hybride a permis d'analyser les représentations des professeurs de FL2 entre autonomisation et médiatisation. Cela nous permet de construire progressivement notre corpus afin de documenter notre premier objectif de recherche : identifier, décrire et comprendre les représentations

professionnelles des professeurs de FL2 concernant l'autonomisation de l'apprenant en contexte médiatisé. La prochaine partie analyse les pratiques reliées à ces représentations afin de documenter notre deuxième objectif de recherche : identifier, décrire et comprendre les pratiques concernant l'instrumentation de l'autonomisation en contexte de médiatisation.

4.6.5 Les pratiques didactiques et d'accompagnement en modalité hybride

L'analyse des données pour le cas hybride s'est réalisée comme pour le cas présentiel.

Tableau 4.14 Les pratiques didactiques en hybride

<p>Autonomie informationnelle : utiliser/classer et choisir des informations</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permettre aux apprenants de faire des choix à partir de thèmes (3).
<p>Autonomie méthodologique : diversifier les méthodes/stratégies pour apprendre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permettre à l'apprenant de faire des choix (3); • faire le lien entre les tâches en classe et les tâches en ligne (3); • faire réaliser des tâches aux apprenants dans lesquels ils doivent faire participer leurs pairs (3); • intégrer des questions dans des vidéos (2); • bien expliciter les tâches langagières en ligne (2); • donner les critères d'évaluation des tâches en amont (2); • proposer des tâches collectives avec des interfaces de travail en ligne (2); • utiliser des applications pour créer un produit d'apprentissage (2); • varier les types de cours hybride (2); • faire des classes inversées (2).
<p>Autonomie technique : aider l'étudiant à utiliser les TIC</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guider les apprenants sur la plateforme (2); • faire des démonstrations des outils TIC en salle de classe et tutoriels en ligne (2); • demander aux apprenants de présenter des outils TIC en classe (2); • inciter la consultation des forums pour les problèmes techniques (2).
<p>Autonomie sociale : proposer des activités collaboratives en classe et à l'extérieur</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proposer des tâches collectives en ligne au moyen du blogue ou de Twitter (2); • équilibrer les tâches collectives et individuelles en ligne (2); • intégrer le forum comme soutien à l'apprentissage collectif (2).
<p>Autonomie cognitive : faciliter les habiletés de synthétiser, résumer, comparer, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • scénariser des tâches à partir de ressources authentiques (3); • proposer des tâches authentiques aux apprenants (3); • suivi proactif en ligne (vidéo-capture (1)).

En hybride, un commentaire de Hala exprime bien un consensus partagé par les trois participantes :

[...] c'est bien important que l'hybride et le présentiel, qu'il n'y ait pas de coupure entre les deux, hein, qu'il y ait vraiment un suivi. Donc, [...] que ça soit pas des réalités séparées, puisque une chose interpelle l'autre. Il faut que ça soit connecté.

Les pratiques didactiques des professeures les plus documentées sont dans la dimension méthodologique tout comme pour le cas présentiel. L'autonomie technique est la plus documentée des trois cas. Cela pourrait s'expliquer par le souci des professeures d'orienter les apprenants sur la plateforme pour que ces derniers puissent participer pleinement aux tâches en salle de classe. Suivent les dimensions cognitive, sociale et informationnelle, cette dernière étant la moins documentée par les professeures.

Tableau 4.15 Les pratiques d'accompagnement pour l'autonomisation

<p>Autonomie métacognitive : faciliter la distanciation face aux tâches</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poser des questions pour la régulation suite aux tâches (2); • discuter des objectifs en début de classe (2).
<p>Autonomie Psycho-affective : faciliter la gestion de l'anxiété et motiver</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire des interventions visant la motivation (3); • conseiller et rassurer pour le travail en ligne (3); • répondre rapidement aux demandes des apprenants (3); • savoir s'ajuster aux imprévus (3); • commencer le premier cours en salle de classe avant d'aller en ligne (2); • proposer des personnalités bilingues (modèles) pour développer la confiance en soi (1); • faire des rencontres individuelles pour aider l'apprenant à s'autoréguler (1).

Pour les pratiques d'accompagnement, la dimension psycho-affective domine toutes les dimensions des variables d'action de la pratique comme pour le présentiel. La dimension hybride inclut plus de pratiques reliées aux tâches en ligne et au suivi de celles-ci. Certains outils TIC (Magmaz, blogue, Twitter) cadrent le travail des

apprenants afin de réaliser le produit d'apprentissage visé par la tâche langagière. La pratique de la capture-vidéo est utilisée dans les deux cas, mais de façon différente. Pour le cas présentiel, c'est un outil métacognitif avec lequel l'apprenant se filme en train de commenter son travail (traçabilité). Pour l'hybride, cet outil TIC est utilisé pour donner un suivi personnalisé aux apprenants, faire des tutoriels pour utiliser les TIC ou des classes inversées. Les deux participantes soulèvent le côté chronophage de ces pratiques. La présence en ligne asynchrone a été soulevée comme une des pratiques les plus complexes pour Hala et Hupa (explicitation de la tâche en ligne, motiver par l'écrit).

Le cas hybride obtient plus de consensus quant aux pratiques d'accompagnement entre les participantes que le cas présentiel. En combinant les deux cas, les pratiques qui permettent de faire des choix, proposer des tâches et ressources authentiques sont les trois pratiques partagées par les sept participantes aux deux cas. La prochaine section porte sur les facteurs opposants et adjuvants qui facilitent ou freinent ces pratiques déclarées.

4.6.6 Les facteurs opposants à l'autonomisation de l'apprenant

Les opposants sont identifiés comme pour le cas présentiel.

Tableau 4.16 Les facteurs opposants à l'autonomisation

Les opposants de l'autonomisation
<u>Les résistances venant des apprenants</u>
1. Résistance des apprenants à être autonomes (3);
2. demander du travail auquel ils ne sont pas habitués (3);
3. les expériences d'apprentissage antérieures d'une L2 (3);
4. difficulté à s'auto-discipliner et se motiver (2);
5. insécurité des apprenants et manque de confiance en soi (1).
<u>Les contraintes venant des institutions et du dispositif</u>
6. Paradigme traditionnel d'enseignement (contenu-évaluation) (3);
7. limites de la plateforme (3);
8. rigidité des horaires institutionnels (2);
9. condition de travail (temps-charge d'enseignement) (1).
<u>Les difficultés pour le professeur</u>
10. Le manque de temps (3);
11. le développement de tâches authentiques en ligne (3);
12. les pratiques de longue date (3);
13. le manque de partage de pratiques entre les professeurs (3);
14. les paradigmes d'enseignement/apprentissage en L2 (3);
15. concevoir des autoévaluations et des évaluations par les pairs (critères) (3);
16. le manque de formation des professeurs à l'autonomie et aux TIC (3);
17. avoir une présence en ligne pour accompagner (2);
18. l'entourage professionnel qui promeut pas l'autonomie des apprenants (2);
19. adapter son enseignement à tous les niveaux linguistiques d'apprenant (2);
20. former les apprenants à s'autoévaluer et évaluer leurs pairs (2);
21. la charge de travail pour écrire en ligne (annonces, suivi, correction, tâches) (2).

Pour les opposants venant des apprenants, le cas hybride en indique trois principaux, soient les items 1 - 2 - 3 : Ces trois constats rejoignent en partie ceux du cas présentiel.

Les opposants communs des participantes venant de l'institution sont les items 6 - 7. Concernant la rigidité des horaires, deux professeurs disent que les horaires

conventionnels établis pour les cours en présentiel doivent être modifiés pour les cours hybrides afin d'accorder plus de temps en salle de classe pour faire le guidage technologique, répondre aux questions et augmenter l'interaction entre les apprenants sur les tâches réalisées en ligne.

Pour les professeurs, plusieurs opposants sont les mêmes que pour le cas présentiel, ce sont les items 10-14-15-16-18-19-20. Le problème relié au temps se caractérise, pour le cas hybride, par une charge de travail accrue pour écrire et expliciter les tâches en ligne et accompagner à distance. Les nouveaux opposants identifiés dans le cas hybride sont les items 11-12-13-17-21. Le cas hybride indique aussi que l'échange entre collègues serait plutôt rare. En ce sens, Hupa parle du cloisonnement des pratiques :

Les gens font leur travail chacun de leur côté, mais on ne sait pas exactement ce qui se passe dans la classe hybride ou virtuelle des autres professeurs. Donc c'est peut-être un facteur sur lequel on pourrait peut-être se développer davantage.

En résumé, les résultats des cas présentiel et hybride ont plusieurs opposants semblables, principalement pour ceux venant des apprenants mentionnés en supra. Ensuite, l'institution est source de contrainte sur les plans de l'évaluation et des contenus prescrits et, dans une moindre mesure, pour les conditions de travail. Concernant les professeurs, les opposants sont plus nombreux avec la composante en ligne qui demande plus de compétences technopédagogiques, probablement parce que la composante en ligne est intégrée et fait partie du cours.

Ces facteurs opposants décrits, nous présentons dans la dernière section de l'analyse les facteurs adjuvants à l'autonomisation.

4.6.7 Les facteurs adjuvants à l'autonomisation de l'apprenant

Les adjuvants à l'autonomisation indiqués par les trois participantes du cas hybride décrivent ce qu'il serait souhaitable de faire et de mettre en place pour rendre les apprenants autonomes et faciliter l'autonomisation.

Tableau 4.17 Les facteurs adjuvants à l'autonomisation

Adjuvants pour l'autonomisation	Propositions des participantes du cas hybride
Les types de ressources	1. Les tâches langagières authentiques (3); 2. les ressources authentiques en ligne (3); 3. les modalités hybrides diversifiées (2).
Les professeurs	4. Accompagner le processus réflexif de l'apprenant (3); 5. Suivre une formation sur la didactique de l'autonomisation de l'apprenant en L2 (3); 6. partager les pratiques/ressources avec leurs pairs (3); 7. croire à la nécessité de développer l'autonomie (3); 8. proposer l'autoévaluation (3); 9. assurer un suivi rapide et multimodal (2).
L'institution	10. Aménager des salles de cours plus interactionnelles (tables, écran, tableau blanc, ordinateur) (2); 11. modifier les horaires pour les cours en ligne (2); 12. reconnaître le temps de travail des professeurs pour l'autonomisation (2); 13. avoir des centres d'autoapprentissage pour les langues (2); 14. intégrer l'autonomisation dans le curriculum (1).

Les participantes du cas hybride s'entendent sur un plus grand nombre d'items adjuvants que le cas présentiel. Les facteurs adjuvants particuliers au cas hybride sont les items 3-6-7-9-10-11-13. Hala explique l'idée de modalités hybrides variés en incluant le CRL de façon originale : « Donc si l'étudiant a une expérience dans la

communauté, qu'il va au centre de ressources, qu'il fait du travail en distanciel et en face-à-face, on va en arriver à une espèce de formule qui est plus autonomisante ».

Hupa indique que l'autonomisation gagnerait à être incluse dans le curriculum :

Que ça fasse partie du curriculum. Que ça soit pas juste comme ça, qu'on en parle de façon impromptue, là, en classe quand ça nous tente, mais que ça soit une composante qui doit être développée dans le curriculum, donc qu'il y ait un accompagnement... une vraie formation là-dessus, là.

Au cas présentiel, une participante avait sous-entendu une idée apparente à l'extrait en supra lorsqu'elle disait qu'il fallait que l'autonomisation soit évaluée dans le cours. Les facteurs adjuvants similaires aux deux cas sont les items 1-2-4-5-8-12-14.

Le profil du cas hybride nous a permis de documenter les représentations et pratiques des professeurs quand la formation en FL2 se déroule en face-à-face et en ligne. L'analyse de cas distance, documentera les aspects de l'autonomisation qui se modifient ou restent stables quand la formation en FL2 est complètement en ligne. Nous ferons l'analyse des concepts et des pratiques selon le même ordre que les cas présentiel et hybride.

4.7 Profil du cas distance : 3 participants

Rappelons que le cas distance (Tableau 3.5) est composé de trois hommes venant d'institutions publiques et privées. Les professeurs du cas distance n'ont pas suivi de formation sur l'autonomisation du processus d'apprentissage. Pour ces trois professeurs, l'autonomie est importante principalement pour que les apprenants puissent parler le FL2 lors de situations authentiques en milieu de travail. Les sources principales à leur conception de l'autonomie en FL2 sont : a) leur expérience et

conception de l'enseignement du FL2 (3), b) les recherches dans le domaine du FL2 (2), et c) leur expérience de vie (1). Pour la médiatisation, les trois participants du cas distance mentionnent que les TIC peuvent faciliter l'instrumentation de l'autonomisation, tout comme les deux autres cas. Selon Denis et Daniel, l'autonomisation devrait faire partie d'un cours en contexte médiatisé, car « l'autonomie n'est pas une qualité intrinsèque chez tous les apprenants, et ce pour diverses raisons. Il faut donc tenir ce facteur en compte lors de l'élaboration du cours, et également fournir un soutien » (Denis). Ce commentaire rejoint ceux des deux autres cas sur le fait que l'autonomie doit faire partie du cours. Daniel nuance cet aspect en disant, que l'intégration de l'autonomisation dans les cours de langues serait pour les apprenants avec des problèmes d'apprentissage.

En jumelant les résultats des trois cas, il est possible de dire que les TIC peuvent faciliter le développement de l'autonomie et que l'autonomisation de l'apprenant devrait faire partie du cours en contexte médiatisé pour la plupart des participants. À la question de savoir si les apprenants sont plus autonomes avec les TIC. Les participants ont répondu un peu plus pour trouver des ressources en ligne. Les employés en milieu de travail semblent utiliser moins de ressources/applications en ligne pour apprendre la langue selon les trois participants.

En résumé, même si les résultats n'affichent pas l'unanimité entre tous les participants, la tendance des réponses permet de conclure que les TIC facilitent le développement de l'autonomisation et que celle-ci devrait être concomitante à la médiatisation de la formation.

La prochaine section de notre analyse concerne les représentations d'un apprenant autonome en FL2.

4.7.1 Représentations professionnelles d'un apprenant autonome

Les données proviennent du questionnaire en ligne et de l'entretien semi-dirigé.

Tableau 4.18 Représentations d'un apprenant autonome cas distance

Donald	Un apprenant autonome est celui qui est conscient de ses besoins d'apprentissage dès le début du cours, et recherche activement des occasions d'apprentissage afin d'atteindre ses objectifs. Il ou elle peut faire des recommandations pour des tâches d'apprentissage et des activités de communication authentiques. Dans un monde idéal, il ou elle est également un leader positif qui incite ses collègues de classe (virtuel ou en présentiel) à non seulement participer aux activités dans la langue seconde ou étrangère, mais aussi participe également à créer un environnement où tout le monde se sentira à l'aise d'interagir.
Denis	Qui est motivé- qui a une discipline personnelle-qui est curieux-qui varie ses pratiques d'apprentissage-qui apprend de ses erreurs-qui participe activement-qui est créatif.
Daniel	Il devrait savoir où trouver les ressources; aussi il devrait exploiter ces ressources. Pour cela il a besoin d'être autonome et avoir l'esprit ouvert pour apprendre une nouvelle langue.

Pour le cas distance, les représentations sont moins transversales entre les participants que pour les deux autres cas. Donald apporte des éléments nouveaux au comportement autonome d'un apprenant tels que ceux de faire des recommandations de tâches, d'être un leader, de créer un environnement propice à l'interaction en FL2. Denis se rapproche plus des deux autres cas avec la motivation, la variation des pratiques d'apprentissage, la curiosité et l'erreur comme source d'apprentissage. Daniel semble considérer que les apprenants devraient être autonomes pour trouver et exploiter des ressources, celui-ci disant que l'autonomisation devrait être pour les apprenants ayant des difficultés pour apprendre. L'ouverture d'esprit mentionnée par Daniel rejoint les cas présentiel et hybride.

Les forces mentionnées par les participants pour amener les apprenants à développer des comportements autonomes sont :

- capacité de motiver (3);
- relier tâches langagières et contexte de formation (3);
- intégrer des documents authentiques (2 ;
- facilité avec les technologies pour les intégrer en classe (1);
- faciliter la prise de risques (1);
- créer une ambiance positive (1);
- capacité d'écoute (1).

Les forces mentionnées par les participants pour mener le processus d'autonomisation sont plutôt différentes entre les trois participants. Les deux seules forces qui obtiennent un consensus sont la capacité de motiver les apprenants et celle de relier les tâches langagières au contexte de formation. Pour ce cas, les forces sont autant des qualités personnelles que professionnelles.

En combinant les trois cas, plusieurs forces se recourent telles que la capacité à motiver, à exploiter des ressources et à prendre des risques. La congruence des résultats est plus significative entre les cas présentiel et hybride, peut-être que cela vient du fait que ces deux cas sont en milieu postsecondaire. Pour compléter la section des représentations sur le processus d'autonomisation, la prochaine section décrit l'accompagnement mis en place pour faciliter ce processus.

4.7.2 Représentations concernant l'accompagnement à l'autonomisation

Deux participants du cas distance s'entendent sur un point principal qui est d'amener les apprenants à se poser des questions sur leur processus comme le démontre cet extrait du verbatim de Denis « donc une conscientisation de soi et de son apprentissage ». Donald soulève aussi l'importance de l'accompagnement réflexif auprès des apprenants, « il faut que je les questionne. Je veux dire : « Pourquoi est-ce que tu apprends comme ça? Pourquoi tu l'as compris comme ça? ». Donald dit que son accompagnement à distance à travers la plateforme (le forum) c'est « d'essayer de regrouper les gens ensemble, puis de favoriser des liens affectifs » afin que les apprenants « aussi agissent à titre d'experts conseils ». Donald termine en disant que son guidage à distance vise à faire en sorte que les apprenants trouvent eux-mêmes les réponses à leurs questions sans l'aide du professeur par « la découverte de contenu, au lieu que ça soit comme un contenu qui est enseigné ».

Tant qu'à Daniel, son accompagnement consiste à être comme un collaborateur en disant, « C'est pas une relation prof-étudiant, mais c'est une relation entre collaborateurs ». Le participant dit que son accompagnement vise à donner des outils aux apprenants, ces outils étant avant tout des ressources authentiques en ligne, des consignes pour faire les tâches et une rétroaction sur leurs erreurs linguistiques. Il semble que son accompagnement tend plutôt vers la maîtrise de la langue que sur le développement du processus d'apprentissage en tant que tel comme les deux autres participants. Le participant n'a pas évoqué dans ses propos que son accompagnement visait à provoquer une conscientisation de l'apprenant envers son processus d'apprentissage de façon explicite, et ce, même après avoir approfondi le sujet lors de l'entretien. Pour Daniel, il semble que les apprenants adultes soient déjà autonomes et que son rôle est de leur fournir des ressources afin qu'ils exercent leur autonomie.

Les trois participants du cas distance indiquent que leur accompagnement sensibiliserait les apprenants à utiliser les ressources bilingues dans leur milieu de travail, un commentaire de Denis va dans ce sens, « en leur proposant un projet où ils vont en milieu de travail pour essayer de développer ce réseau social ». Denis et Donald précisent qu'avec les adultes en milieu de travail, il faudrait faire évoluer les représentations des adultes concernant leur rôle dans leur apprentissage qui est souvent traditionnel, « c'est pas moi qui est maître de leur enseignement, de leur apprentissage, hum, que je suis simplement là pour faciliter leur apprentissage. Ça, ça les dépasse. Il y en a certains que ça les dépasse complètement » (Donald). Ce point rejoint les résultats de deux autres cas en milieux postsecondaires.

En comparant les trois cas, les tendances qui les traversent tous sont que les professeurs se considèrent comme des accompagnateurs - facilitateurs. Denis et Donald disent que leur accompagnement à l'autonomisation consiste à engager la réflexion sur le processus d'apprentissage et précisent leurs difficultés à changer les représentations des apprenants sur leurs rôles et leurs façons d'apprendre une langue. Leur accompagnement viserait alors à opérer un changement de paradigme chez les apprenants pour qu'ils s'impliquent dans leur apprentissage du FL2 et ne considèrent plus le professeur comme le principal organisateur responsable de la formation. Le point commun entre les trois participants est d'intégrer des ressources authentiques afin de proposer des tâches authentiques qui rejoignent les intérêts personnels et professionnels des apprenants. Donald se démarque par le fait qu'il intègre le forum pour accompagner les apprenants en ligne.

L'accompagnement consisterait également à créer une bonne atmosphère durant le cours, à encourager et dédramatiser la notion de l'erreur. En dernier lieu, les trois cas révèlent des commentaires indiquant que les professeurs tenteraient de socialiser les apprentissages entre les apprenants soit au moyen de tâches en classe (présentiel), en

ligne (hybride) et en milieu de travail (distance). Suite à ces résultats, les impacts de l'autonomisation et de la médiatisation permettront de préciser les changements pour les professeurs de FL2.

4.7.3 Les impacts de l'autonomisation et de la médiatisation

Pour Denis, un des impacts de l'autonomisation est que ça facilite le travail du professeur, car les apprenants sont amenés à prendre plus de décisions concernant le choix des tâches et des projets à faire. Les apprenants seraient plus motivés et le professeur « sert beaucoup plus de guide que quelqu'un qui les nourrit à la petite cuillère ». Denis parle aussi de l'impact en termes de temps qui est plus long pour élaborer les tâches à visée d'autonomisation, tout comme pour les cas présentiel et hybride.

Daniel mentionne que lorsque les apprenants sont autonomes il est plus motivé, « Quand je vois que ça marche bien, je suis plus motivé. Je suis plus motivé et ça m'aide à continuer à actualiser le cours, par exemple ». Là encore, Daniel se distingue de tous les autres participants en précisant que c'est avec les ressources pour la langue qu'il accompagne les apprenants, l'accompagnement du processus d'apprentissage apparaît moins important pour ce participant. Pour expliquer ce fait, il serait possible de dire que Daniel conçoit l'autonomie comme une compétence que l'apprenant devrait avoir avant de commencer le cours.

L'impact de l'autonomisation pour Donald est qu'il doit fournir plus de temps et d'énergie pour engager les apprenants face à leur processus, « c'est de faire partir la machine si on veut. C'est ça qui est l'impact, puis je dirais que le gros de l'énergie,

c'est d'essayer de les convaincre». Toutefois, il mentionne un impact positif existentiel sur sa pratique :

Moi de voir qu'ils sont autonomes, j'ai tellement une satisfaction, tu sais d'être capable d'enseigner pour dire, « J'ai facilité leur chemin pour qu'ils puissent se rendre là ». Donc, l'impact est énorme pour moi, parce que ça guide ma raison d'être.

Pour ces trois participants, les impacts de la médiatisation sont premièrement que « la technologie les aide vraiment à explorer toutes sortes de façons d'apprendre » selon Denis. Deuxièmement, les ressources en ligne et le partage d'écran facilitent le déroulement du cours, car, pour Denis et Daniel, la formation à distance se faisait au téléphone auparavant. Denis parle aussi d'une relation moins frontale avec les apprenants quand il enseigne à distance : « on pourrait dire que c'est plus intimiste, comme discussion, là. On est un à côté de l'autre, il n'y a pas cette relation de professeur, devant sa classe qui enseigne, c'est une sensation plus de rapprochement avec l'apprenant peut-être ». Des commentaires similaires ont été faits pour les cas présentiel et hybride.

Daniel dit qu'avec la technologie, « je peux trouver du matériel intéressant et je peux actualiser le cours à partir du matériel que je tire de l'Internet ». Il ajoute que « ça me permet de projeter, par exemple, de projeter le matériel à utiliser à l'écran. C'est beaucoup plus clair, c'est beaucoup plus convivial ».

Pour la médiatisation, Donald abonde dans le même sens que Denis en disant que ça lui permet, « D'être plus près d'eux, de collaborer ». Suite à une activité de création de vidéos, Donald a remarqué une plus grande autonomie des apprenants, et ce même pour ceux qui étaient plus âgés, « c'est un exemple parfait pour moi d'autonomie, parce que j'avais même plus besoin de leur dire pourquoi qu'ils avaient besoin de

faire quelque chose». L'aspect de la collaboration entre les apprenants et la possibilité pour ceux-ci d'aller chercher eux-mêmes les ressources pour faire les tâches sont aussi des impacts selon les participants.

Les trois cas vont dans le même sens pour les impacts de la médiatisation concernant la relation avec les apprenants qui serait plus personnelle voire étroite (à l'exception de Daniel). Ensuite, l'accessibilité et la variété des ressources authentiques en ligne pour les dix participants. Pour l'autonomisation, la difficulté à changer le paradigme de formation, à entraîner les apprenants à la réflexivité ou bien le manque de temps pour conceptualiser des tâches sont des représentations partagées par neuf professeurs, Daniel se démarquant sur ce point également.

À la suite de ces représentations sur l'autonomisation et la médiatisation, la section suivante décrit la part de responsabilité que les professeurs déterminent aux différents acteurs de la formation.

4.7.4 La responsabilité et la négociation face à l'autonomisation

Les données suivantes viennent du questionnaire en ligne et de l'entretien semi-dirigé et indiquent la part de responsabilité que les participants du cas distance attribuent au professeur, à l'apprenant et à l'institution concernant l'autonomisation.

Tableau 4.19 Responsabilité des acteurs concernant l'autonomisation de l'apprenant

Items de la question	Tout à fait d'accord à plutôt d'accord	Pas vraiment d'accord à pas du tout d'accord
1. Une compétence que l'apprenant devrait avoir en commençant le cours	3	
2. Un processus à mettre en place par le professeur durant le cours	2	1
3. Une responsabilité partagée entre l'apprenant et le professeur	2	1
4. Une responsabilité partagée entre le professeur et l'institution	2	1
5. Une tâche individuelle	2	1
6. Une tâche collective	1	2

Le cas distance est différent des deux autres, car il semble accorder un peu plus de responsabilité à l'apprenant qu'au professeur. C'est le seul cas pour lequel l'item 1 fait consensus et où il n'y a pas consensus sur les items 2 et 3. Daniel est le participant qui se démarque de Denis et Donald pour les items 2-3-4-5. C'est aussi le seul cas où l'institution aurait une plus grande responsabilité.

Il semble donc que l'autonomie soit vue comme un prérequis et une tâche plus individuelle que collective pour le cas distance que pour les deux autres cas. Un commentaire de Daniel indique que les employés en milieu de travail ont déjà des méthodes d'apprentissage et qu'ils devraient s'en servir pour apprendre la langue, cela pourrait signifier que la capacité à être autonome pour apprendre serait considérée plutôt comme un acquis des apprenants professionnels pour les professeurs en milieu de travail du cas distance.

Parallèlement à ces données, nous avons croisé celles sur les aspects de la formation que les professeurs sont prêts à négocier avec les apprenants pour que ceux-ci

puissent prendre progressivement en charge leur part de responsabilité décrite au tableau 4.19.

Tableau 4.20 La négociation avec les apprenants pour le cas distance

Items de la question (Georges Camirelli, 2002)	Tout à fait d'accord à plutôt d'accord	Pas vraiment d'accord à pas du tout d'accord
1. Définition des objectifs du cours	2	1
2. Le choix des contenus du cours	2	1
3. Le choix des ressources	3	
4. Choix des supports technologiques pour les tâches à compléter	3	
5. Les moyens de communication entre le professeur et les apprenants	3	
6. Les types d'activités en classe	3	
7. Les activités à l'extérieur de la classe	3	
8. L'évaluation des apprentissages	3	
9. Le choix des tâches langagières	2	1
10. Le choix de la modalité des activités (seul/duo/groupe)	3	

Les participants du cas distance sont tous d'accord pour négocier et discuter avec les apprenants pour les items 3-4-5-6-7-8-10. Daniel est encore le participant qui se démarque des deux autres en accordant moins de liberté aux apprenants pour les objectifs, le choix des contenus du cours et les tâches langagières.

Cette propension du cas distance à la négociation avec les apprenants pourrait être corolaire au contexte professionnel dans lequel la formation linguistique se déroule (autonomie présumée des adultes, pas d'évaluation certificative lors de la formation, la L2 pour le travail). Pour le cas distance, la liberté dans l'évaluation pourrait se comprendre par le fait que les adultes ne sont pas soumis à des sanctions

évaluatives en milieu de travail concernant leurs compétences en FL2. C'est un organisme gouvernemental externe qui sanctionne. Le contrôle du professeur serait donc fortement influencé par le contexte de formation, tout comme l'autonomie présumée de l'apprenant.

En croisant les résultats pour les trois cas, il est possible d'identifier les points convergents suivants concernant la responsabilité et la négociation envers l'autonomisation. Pour les dix participantes, l'autonomisation est :

1. Une responsabilité partagée entre l'apprenant et le professeur (9);
2. un processus à mettre en place par le professeur (9);
3. une tâche individuelle (8 ;
4. une tâche collective (7) (présentiel/hybride);
5. une compétence que l'apprenant devrait avoir en commençant le cours (7) (distance);
6. une responsabilité partagée entre le professeur et l'institution (4) (présentiel/distance).

Ensuite, les professeurs sont prêts à négocier :

1. les activités à l'extérieur de la classe (9);
2. l'évaluation des apprentissages, le choix des contenus du cours, les types d'activités en classe, le choix de la modalité (8);
3. les moyens de communication avec les apprenants (7);
4. le choix des ressources (7) (Distance/moins pour hybride et présentiel);
5. le choix des supports technologiques pour compléter les tâches (6) (hybride/distance);
6. le choix des objectifs du cours (6) (hybride/distance majoritairement);

7. le choix des tâches langagières (5) (hybride/distance).

Ces résultats combinés pour la responsabilité du processus d'autonomisation permettent de constater que pour les cas présentiel et hybride la responsabilité est principalement entre le professeur et les apprenants et que le professeur se doit de l'intégrer au cours. Pour le cas distance, ces résultats sont moins représentatifs. La même tendance se constate avec les données qui indiquent que l'autonomisation serait une tâche presque autant individuelle que collective.

Pour les cas présentiel et hybride, l'institution jouerait un rôle plutôt faible concernant la responsabilité de l'autonomisation alors que le cas distance en accorde un peu plus. Cela pourrait se comprendre par le fait que les professeurs en milieu de travail disent être contraints de suivre la méthode imposée par le client même s'ils peuvent l'enrichir. En effet, les professeurs du privé sont tenus de former les apprenants pour utiliser la langue a priori pour réaliser les tâches langagières professionnelles. Les dix participants aux trois cas mentionnent toutefois que l'institution n'encourage pas l'autonomie des apprenants que ça soit dans les méthodes d'enseignement à utiliser en milieu de travail ou par la façon d'intégrer les TIC dans l'apprentissage en milieu postsecondaire. Cependant, il semble que l'hybridation des cours de FL2 à l'université accroît le discours de l'autonomie entre les professeurs tel que le soulève ce commentaire de Hala du cas hybride, « Puis je pense que le discours de l'autonomie commence à rentrer maintenant qu'on est dans cette perspective d'hybridation de nos cours ».

Finalement, le manque de reconnaissance de l'institution envers le temps investi par les professeurs pour autonomiser s'est révélé dans les cas présentiel et hybride principalement. Pour le cas distance, même si elle [institution] aurait plus de responsabilités, les propos des participants laissent penser que la contribution des

entreprises ne consiste qu'à fournir du matériel et que le professeur doit se débrouiller. La reconnaissance de l'institution n'a pas été mentionnée dans le cas distance.

Pour la négociation des composantes de la formation, les trois cas révèlent un degré de liberté accordé aux apprenants pour plusieurs aspects de la formation en FL2, allant du plus élevé avec les activités à l'extérieur de la classe jusqu'au plus faible concernant les tâches langagières. L'analyse montre que les apprenants ont un degré de liberté fort pour faire les tâches (ressources-contenus-modalité), mais que le choix des tâches langagières resterait aux professeurs selon la moitié des participants. L'évaluation qui est une composante stratégique de la formation est négociable pour la majorité des cas avec prévalence pour les cas présentiel et distance.

Cette première partie de l'analyse du cas distance a analysé les représentations des professeurs de FL2 entre autonomisation et médiatisation. La prochaine partie analyse les pratiques reliées à ces représentations afin de documenter notre deuxième objectif de recherche : identifier, décrire et comprendre les pratiques d'accompagnement à l'autonomisation en contexte médiatisé.

4.7.5 Les pratiques didactiques et d'accompagnement à distance

Cette seconde partie de l'analyse des données pour le cas distance est analysée comme le cas présentiel et hybride.

Tableau 4.21 Les pratiques didactiques à distance

<p>Autonomie informationnelle : utiliser/classer et choisir des informations</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permettre aux apprenants de faire des choix de ressources à partir de leurs thèmes professionnels (3); • analyser des informations avec les apprenants en ligne (2).
<p>Autonomie méthodologique : diversifier les méthodes/stratégies pour apprendre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permettre à l'apprenant de faire des choix (3); • Utiliser le tableau blanc pour présenter, conserver et partager les contenus vus pendant le cours (2); • Utiliser la création de vidéos pour faire communiquer deux groupes d'apprenants (1); • faire des classes inversées (1).
<p>Autonomie technique : aider l'étudiant à utiliser les TIC</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guider les apprenants pour intégrer les TIC dans leurs tâches (vidéos) (1); • Permettre l'utilisation des tablettes et Iphone durant le cours (1).
<p>Autonomie sociale : proposer des tâches collaboratives en classe et à l'extérieur</p> <ul style="list-style-type: none"> • Privilégier les tâches en groupe de deux (3); • présentations orales en duo avec courtes préparations (3); • intégrer le forum comme soutien à l'apprentissage collectif (1); • jumeler des groupes pour présenter les tâches réalisées (1); • faire un sondage dans son milieu de travail (1); • proposer un blogue pour partager les tâches (1).
<p>Autonomie cognitive : faciliter les habiletés de synthétiser, résumer, comparer, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proposer des tâches authentiques dans le milieu de travail des apprenants (courriel, réunions bilingues) (3); • proposer des ressources authentiques (3).

Le cas distance est celui qui décrit le moins de pratiques didactiques que les deux autres cas. Les pratiques didactiques dominantes sont pour la dimension sociale, et c'est le seul cas où celle-ci est la plus documentée. Donald est le professeur qui a le plus développé cette dimension avec les TIC; il exprime bien l'importance de la dimension sociale pour la motivation :

Mais là, en créant une vidéo pour un autre groupe, puis on demande à cet autre groupe-là de faire la réplique encore par vidéo, hum... ça l'ajoute une dimension sociale, si on veut, qui est encore plus intéressant, qui est encore plus riche. Parce que je veux dire, c'est beau créer du contenu, mais si le contenu est isolé, ça vaut pas grand-chose.

La dimension méthodologique suit avec des pratiques différentes des autres cas (tableau blanc, vidéos). Ensuite viennent la cognitive, l'informationnelle et la technique. Le peu de pratiques techniques pourrait venir du fait que pour deux participants, les plateformes de communication et d'apprentissage sont déterminées par le milieu, et que les apprenants n'ont pas à utiliser celles-ci, à part pour se connecter à la session. Il serait possible que ces résultats soient, une fois encore, liés au contexte de la formation en milieu de travail, qui intègre fortement les ressources professionnelles authentiques et où les TIC sont souvent imposées par le milieu.

Tableau 4.22 Les pratiques d'accompagnement pour l'autonomisation

<p>Autonomie métacognitive : faciliter la distanciation face aux tâches</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poser des questions pour susciter la régulation (2); • faire le blason de formation en début de cours (1); • discuter des objectifs/contenus en début de classe avec un questionnaire (1).
<hr/> <p>Autonomie Psycho-affective : faciliter la gestion de l'anxiété et motiver</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire des interventions visant la motivation (3); • envoyer des courriels en français pour motiver les apprenants (3); • rassurer pour le travail en ligne (2); • dédramatiser l'erreur (2); • commencer le premier cours en salle de classe avant d'aller en ligne (1). <hr/>

Pour les pratiques d'accompagnement, la dimension psycho-affective est la dominante comme pour les deux autres cas. Il apparaît que la médiation des professeurs des trois cas vise principalement à engager, motiver, dédramatiser les

situations anxiogènes de l'apprentissage. Finalement, en comparant les trois cas, c'est le cas hybride est celui qui montre le plus de pratiques médiatiques pour accompagner en ligne.

La combinaison des trois cas montre que les dix participants sont d'accord concernant trois points pour les pratiques didactiques :

1. permettre à l'apprenant de faire des choix;
2. proposer des tâches authentiques aux apprenants;
3. intégrer des ressources authentiques;

Ensuite, neuf participantes sur dix s'entendent sur la pratique suivante :

1. permettre aux apprenants de faire des choix de ressources à partir de thèmes ou objectifs (9).

Aucun consensus général n'a été obtenu pour les pratiques d'accompagnement, mais des tendances sont présentes pour :

1. faire des interventions visant la motivation (8);
2. poser des questions pour faciliter la régulation sur les tâches (7).

Finalement, les points qui sont apparus dans deux ou trois des cas, mais qui sont moins représentés :

1. poser des questions pour susciter la régulation (7);
2. répondre rapidement aux demandes des apprenants (présentiel-hybride) (6);

3. dédramatiser l'erreur en FL2 (présentiel-distance) (6);
4. faire réaliser des tâches aux apprenants dans lesquelles ils doivent faire participer leurs pairs (hybride-distance) (6);
5. savoir s'ajuster aux imprévus (présentiel et hybride) (5);
6. donner les critères d'évaluation des tâches en amont (présentiel et hybride) (5);
7. guider les apprenants sur la plateforme (présentiel-hybride) (5);
8. faire des classes inversées (hybride- distance) (4);
9. proposer des tâches dans la communauté ou le milieu de travail (présentiel-distance) (4);
10. commencer le premier cours en salle de classe avant d'aller en ligne (hybride et distance) (3);
11. discuter des objectifs/contenus (présentiel-hybride-distance) (3);
12. conseiller et rassurer pour le travail en ligne (hybride-distance) (3);
13. intégrer le Journal d'apprentissage et le portfolio (présentiel) (2);
14. intégrer les téléphones intelligents, tablettes au cours (présentiel-distance) (2);
15. proposer un questionnaire en début de classe (1).

Les pratiques didactiques qui se retrouvent dans les trois cas concernent le choix laissé aux apprenants pour différentes composantes du cours et l'authenticité des tâches et des ressources. Les professeurs des trois cas soulignent bien l'importance de partir des besoins, des intérêts des apprenants pour les motiver à prendre en charge leur apprentissage du FL2. Pour les pratiques visant l'accompagnement à l'autorégulation, deux pratiques ressortent : faire des interventions visant la motivation et poser des questions pour la régulation. Les résultats révèlent également que le cas hybride est celui qui partage le plus de pratiques avec les deux autres. Cela

pourrait être dû au fait que l'hybride est une modalité intermédiaire entre le tout en présentiel et le tout à distance.

Cette section a permis de répondre à notre deuxième question de recherche concernant les pratiques didactique et d'accompagnement que les professeurs du cas distance mettent de l'avant pour faciliter l'autonomisation des apprenants. Pour conclure l'analyse des données du cas distance nous présentons les opposants et les adjuvants qui facilitent ou freinent ces pratiques déclarées.

4.7.6 Les facteurs opposants à l'autonomisation de l'apprenant

Le questionnaire et l'entretien semi-dirigé ont permis de colliger ces données. L'analyse est faite comme pour les cas présentiel et hybride.

Tableau 4.23 Les facteurs opposants à l'autonomisation

Les opposants de l'autonomisation
<u>Les résistances venant des apprenants</u>
1. Les expériences d'apprentissage antérieures d'une L2 (3);
2. motivation extrinsèque professionnelle uniquement (3);
3. les représentations concernant leur rôle et celui du professeur (2);
4. manque de temps à cause de la charge de travail (2);
5. problème d'apprentissage des apprenants (2);
6. insécurité des apprenants et manque de confiance en soi (2);
7. âge des apprenants (2).
<u>Les contraintes venant des institutions et du dispositif</u>
8. Culture organisationnelle face au français en milieu de travail (3);
9. paradigme traditionnel d'enseignement (contenu) (3);
10. rigidité des horaires institutionnels (2).
<u>Les difficultés pour le professeur</u>
11. Le manque de formation des professeurs à l'autonomie et aux TIC (3);
12. l'entourage professionnel qui promeut pas l'autonomie des apprenants (3);
13. adapter son enseignement à tous les niveaux linguistiques des apprenants (2);
14. manque de matériel pour faciliter l'autonomie des débutants en FL2 (1).

Pour les résistances venant des apprenants, le cas distance se démarque des deux autres pour les items 2-4-5-7-8. Concernant le fait que la formation s'adresse à des employés de tout âge en milieu de travail, deux participants indiquent que l'âge est souvent un frein, « Puis là, essayer de changer ce paradigme-là, à l'âge où ce qu'ils sont rendus, c'est possible, mais ça l'exige plus d'efforts que le jeune qui a comme 30 ans » mentionne Donald.

La charge de travail des apprenants serait un opposant tel que le décrit Denis, « c'est peut-être difficile de stimuler leur autonomie à cause de ce contexte de milieu de

travail qui est quand même contraignant et très exigeant pour eux aussi». Ces résultats montreraient également que le contexte professionnel impose des contraintes variées (contenu-approche-horaire) qui auraient un impact plus fort sur les pratiques professionnelles d'enseignement du FL2 que pour les deux autres cas.

Les résistances des apprenants qui sont transversales aux trois cas sont les items 1-3-6. Pour les opposants venant de l'institution, ce sont les items 9 et 10, et les difficultés communes des professeurs sont les items 11-12-13. Pour les professeurs du cas distance, les difficultés sont moins nombreuses que pour les deux autres cas, une difficulté particulière à ce cas, est le manque de matériel pour les débutants en FL2. Finalement, les cas présentiel et hybride montrent plus de congruence entre eux pour tous les opposants alors que le cas distance semble plus similaire au cas hybride que présentiel.

Ces facteurs opposants décrits, nous présentons dans la dernière section de l'analyse les facteurs adjuvants à l'autonomisation

4.7.7 Les facteurs adjuvants à l'autonomisation de l'apprenant

Les adjuvants à l'autonomisation indiqués par les représentations des trois participants du cas distance décrivent ce qu'il serait souhaitable de faire et de mettre en place pour rendre les apprenants autonomes.

Tableau 4.24 Les facteurs adjuvants à l'autonomisation

Adjuvants pour l'autonomisation	Propositions des participants du cas distance
Les types de ressources	1. Les tâches langagières authentiques (3); 2. les ressources authentiques en ligne (3).
Les professeurs	3. Relier le code linguistique aux tâches professionnelles (3); 4. suivre une formation sur la didactique de l'autonomisation de l'apprenant (3); 5. accompagner le processus réflexif de l'apprenant (2); 6. intégrer l'autonomie comme composante du cours (2); 7. augmenter l'interaction entre les groupes d'apprenants (1).
L'institution	8. Modifier les horaires des cours (2); 9. impliquer les superviseurs pour promouvoir la L2 en milieu de travail (2); 10. avoir une méthode d'enseignement moins traditionnelle (2).

Les participantes du cas distance font consensus pour les items 1-2-3-4 pour étayer le processus d'autonomisation. Les items 1-2-3-5-6-8-10 rejoignent les items des cas présentiel et hybride. Tout comme les deux autres cas, l'autonomisation devrait être intégrée au cours. Denis du cas distance va dans ce sens :

[...] si c'est vraiment intégré dans un cours, l'autonomie, [...] ben il y a plus de chances que certains apprenants, surtout disons les plus motivés, à aller plus loin que ce qu'ils peuvent apprendre dans un cours comme tel avec le professeur, là.

Les cas hybride et distance soulèvent la nécessité de modifier les horaires des cours pour donner plus de temps au professeur de faire le suivi des activités en ligne et du processus d'apprentissage auprès des apprenants. Le cas distance indique la nécessité d'impliquer les superviseurs dans le processus de formation afin de valoriser la pratique du FL2 en milieu de travail.

Ce chapitre a dressé le portrait des trois cas de notre étude. Les cas ont révélé que les professeurs ont des représentations et des pratiques variées sur le phénomène de l'autonomisation. Les différents types d'analyse utilisés ont facilité la contextualisation des données, et ont fait émerger des tendances et des différences entre les cas. Cela a permis de construire notre objet de recherche et d'en cerner les aspects importants pour répondre à nos deux questions de recherche.

Finalement, les représentations et les pratiques déclarées ont été présentées sous formes de nombreux tableaux. Des explications et plusieurs extraits de verbatim confortent les résultats présentés dans les tableaux et confèrent une validité à notre démarche d'analyse.

² <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/traverser/79311?q=traverser#78352>

³ <http://www.cnrtl.fr/synonymie/service>

⁴ <http://www.cnrtl.fr/etymologie/gravir>

⁵ <http://www.cnrtl.fr/definition/permanence>

⁶ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/réciproque/67035>

⁷ <http://www.littre.org/definition/guide>

⁸ <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/rêne>

⁹ <http://www.cnrtl.fr/definition/outil>

¹⁰ <http://www.cnrtl.fr/definition/microscope>

¹¹ <https://www.boomerangpassion.com/decouvrez/histoire.php>

¹² <https://www.boomerangpassion.com/decouvrez/histoire.php>

¹³ Outil qui permet à l'apprenant de décrire les composantes et résultats de son cours que ceux-ci aient été évalués ou pas (Cuq, 1990, p. 197).

¹⁴ Sert à synchroniser, partager et modifier les données entre plusieurs ordinateurs et/ou utilisateurs. https://fr.wikipedia.org/wiki/Google_Drive

CHAPITRE V

LA DISCUSSION

ESQUISSE D'UNE DIDACTIQUE DE L'AUTONOMISATION EN FL2

L'analyse du corpus de recherche au dernier chapitre a donné le matériau à interpréter afin de répondre, dans le présent chapitre, à nos questions de recherche de façon rigoureuse et originale. Nous avons présenté le portrait du phénomène de l'autonomisation selon dix professeurs de FL2 à travers trois contextes médiatisés pour l'enseignement/apprentissage du FL2. L'étude multicas entreprise à chercher à répondre au *comment* et *pourquoi* le phénomène d'autonomisation se produit ou ne se produit pas. Différentes questions ont guidé notre recherche exploratoire à visée compréhensive. Par exemple, comment les professeurs conçoivent le processus d'autonomisation en FL2 ? Comment ils font pour accompagner les apprenants à être plus autonomes ? Comment ils intègrent les TIC pour faciliter cette autonomie des apprenants ? Pourquoi ils ont des difficultés à intégrer ce processus d'autonomisation dans leurs pratiques singulières ? Quels sont les adjuvants et les opposants de l'autonomisation de l'apprenant ? La discussion des résultats a pour objectif de répondre à ces questions tout en liant les résultats de cette recherche aux connaissances de la littérature sur le sujet. Notre but est de formuler une

compréhension originale et contributrice à l'avancement de la recherche sur l'autonomisation en FL2 en contexte médiatisé.

À partir de l'analyse de chaque cas et inter-cas réalisée au chapitre précédent, nous présentons dans ce chapitre une herméneutique de l'autonomisation inspiré des récits des participants. cela permettra de donner à voir le jeu des acteurs des trois cas afin de « construire une explication générale qui s'applique à chacun des cas, même si ces cas varient dans leur spécificité ». (Yin, 1984, p. 108 cité dans Raby, 2004, p. 324)

Ce chapitre se découpe en quatre parties. La première partie discute des représentations professionnelles concernant le concept d'autonomisation et de son accompagnement. La deuxième partie porte sur les pratiques didactiques et d'accompagnement qui sont interprétées à partir des trois préfixes (*auto-multi-alter*) de l'autoformation éducative de Poisson (2010). La troisième partie explicite les adjuvants et opposants qui freinent ou incitent le déploiement de ces pratiques dans les cas étudiés. La dernière partie discute des retombées de la recherche en faisant deux propositions dans le but de nourrir la réflexion à propos d'une didactique de l'autonomisation pour la formation des professeurs de L2.

5.1 Les représentations professionnelles des professeurs de FL2 pour l'autonomisation

Cette section vise à répondre à la première question de notre recherche : quelles sont les représentations professionnelles des professeurs de FL2 concernant l'autonomisation des apprenants ? Les représentations professionnelles permettent de dégager les éléments partagés entre les professeurs d'un même domaine et saisir ce qui est à la fois transversal et particulier pour la profession. En nous inspirant de la

littérature du domaine, cette section tente de comprendre comment les professeurs se positionnent par rapport au concept d'autonomisation pour enseigner le FL2.

Passer par la symbolique pour susciter le discours d'expérience des professeurs de FL2 a facilité l'accès à l'identité professionnelle et a permis de tracer un réseau iconographique concernant l'autonomisation. À notre connaissance, aucune recherche n'a permis de dessiner un tel réseau symbolique pour interpréter les représentations professionnelles des professeurs de FL2 concernant le concept d'autonomisation et leur rôle dans ce processus.

Ce réseau conceptuel se veut une interprétation heuristique pour synthétiser les représentations des participants. Nous nous servons des termes de cette carte pour faire une synthèse des représentations professionnelles. Nous invitons nos lecteurs à se référer aux sections 4.2 à 4.4 du chapitre IV pour l'analyse symbolique. La discussion des représentations du concept d'autonomisation combine les deux symboliques.

5.1.1 La première symbolique de l'autonomisation : *le projet collectif*

Afin de mettre le focus sur la première symbolique nous reprenons le réseau iconographique de celle-ci. Toutefois, même en procédant ainsi, notre interprétation de chaque symbolique inclut également les termes qui sont transversaux aux trois cas.

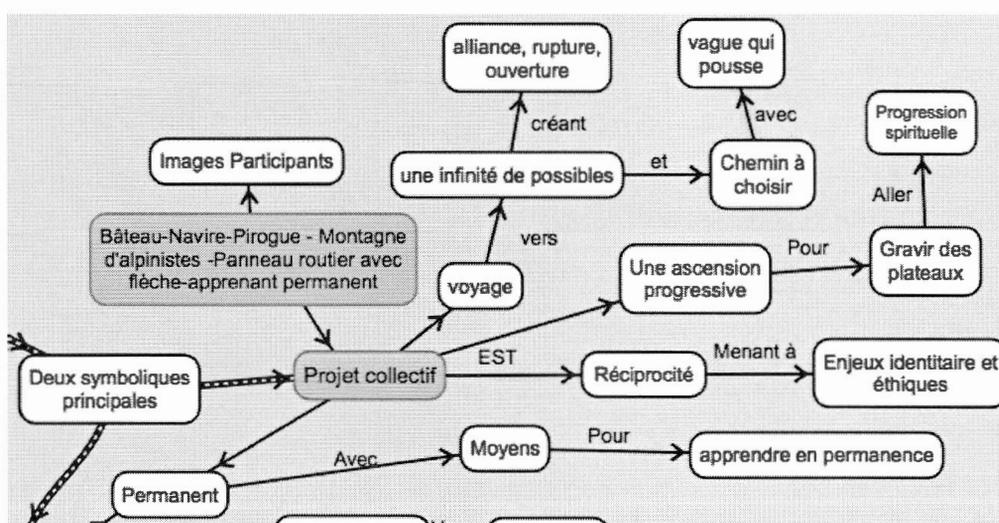


Figure 5.2 Réseau symbolique du *projet collectif*

La représentation du *projet collectif* qui émerge de l'analyse sous-entendrait que le développement de l'autonomie de l'apprenant tend vers une éthique de l'autonomie réciproque consistant à « promouvoir la solidarité, la dignité, la liberté de tous et de chacun » (Malherbe, 2000, p.11). L'autonomisation représentée dans les images des participants des trois cas telles que celles de « ramer ensemble, monter ensemble, gravir ensemble, faire le focus ensemble, réciprocity des consciences », signifierait qu'un « *pacte intersubjectif* » serait présent pour apprendre la langue (Barbot et Camatarri, 1999). Avec cette symbolique, des termes transversaux apparaissent dans les représentations des participants : identité, liberté, réciprocity, progression,

ouverture, alliance, ascension, choix et interaction. Deux constats principaux ressortent de cette symbolique.

Premièrement, l'autonomisation pour apprendre ne serait pas vue par les participants de nos trois cas comme étant un processus inné chez l'apprenant, mais bien comme étant éduicable et à développer lors de la situation de formation.

Deuxièmement, les représentations professionnelles de ces participants montrent qu'autonomiser serait pensé et opérationnalisé en groupe et non pas a priori de manière individuelle. Ce résultat est intéressant puisque la recherche dans le domaine a grandement portée sur les entretiens de conseils individuels pour autonomiser dans les CRL. Le fait de considérer, a priori, l'autonomisation comme un développement qui se réalise en groupe dans le potentiel de la situation rejoint la réflexion sur l'éthique en didactique des langues-cultures d'Iglesias-Philippot (2013). Cet auteur énumère huit caractéristiques de la compétence éthique en didactique des langues-cultures, sans les décrire exhaustivement¹⁵, il s'avère que l'autonomie et l'autonomisation ainsi que la responsabilisation des individus et des groupes font partie de ces huit caractéristiques. En ce sens, la symbolique du *projet collectif*, issue des représentations de nos participants, rejoint le questionnement d'Iglesias-Philippot face à la question des finalités éthiques de la tâche d'enseignement des professeurs de L2. En ce sens, si l'autonomisation était intégrée de façon plus prégnante dans les cours langues, elle pourrait renforcer la finalité éthique de la didactique du FL2. Cette éthique *autonomisante* deviendrait alors comme un pivot opérationnel de l'enseignement/apprentissage des langues en contexte médiatisé (Linard, 2003, 2010).

Une représentation qui est à cheval entre les deux symboliques est intéressante, car elle évoquerait l'aspect du développement permanent de l'autonomisation, c'est la représentation professionnelle de Patou avec l'apprenant en permanence. En effet, les

auteurs du domaine des langues précisent chacun à leur tour, le fait que l'autonomisation n'est jamais atteinte de façon définitive, elle est plutôt en perpétuel développement selon les situations que vit l'individu (Little, 2007; Quintin, 2013).

La représentation de Patou rejoint le concept d'apprenance de Carré (2005). L'auteur définit l'apprenance comme «un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles et informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigé ou non, intentionnelle ou fortuite» (p. 107). Une telle définition s'apparente à celle de l'autonomie langagière que l'apprenant doit développer pour interagir en L2 dans toutes les situations dans lesquelles il évolue, et également pour maintenir et enrichir continuellement sa connaissance de la L2. Cette posture d'apprenance serait alors à développer chez l'apprenant lors de la formation en langue avec un accompagnement autonomisant du professeur.

Si la première symbolique pour décrire les représentations professionnelles de l'autonomisation mettait de l'avant la représentation d'un projet collectif, d'une éthique du vivre ensemble pour apprendre la langue cible, la symbolique de la construction apporte une structure, une réflexion méthodique pour tracer et instrumenter un itinéraire à ce *voyage collectif*.

5.1.2 La deuxième symbolique de l'autonomisation : *la construction méthodique*

Tout comme pour la première symbolique, nous présentons la section du réseau iconographique qui illustre cette deuxième symbolique révélée par l'analyse symbolique.

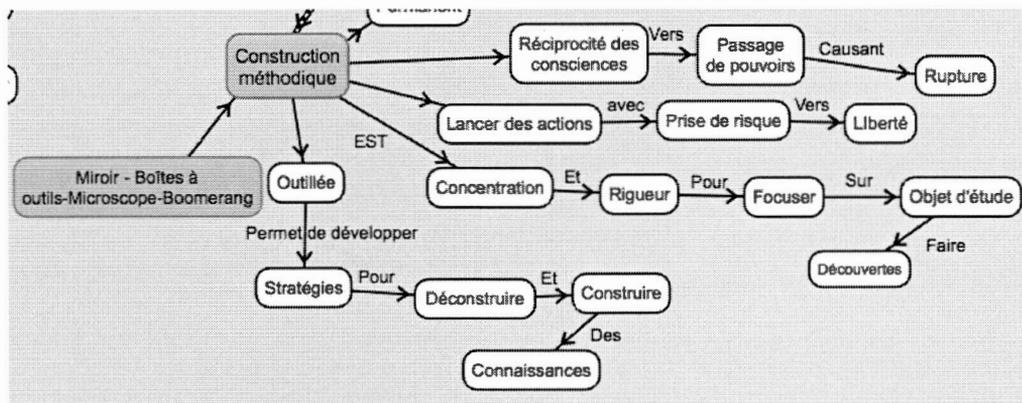


Figure 5.3 Réseau symbolique de la *construction méthodique*

La symbolique de la *construction méthodique* issue des images des outils s'apparente à l'accompagnement méthodologique du professeur de Holec (1979), du conseiller en langue de Gremmo (2003) et de Ciekanski (2005). Les représentations professionnelles de ces quatre participantes tendent à démontrer plus explicitement une *praxis* de l'autonomisation (Porcher, 1999) avec des outils (tâches - stratégies) pour instrumenter le développement de comportements autonomes pour apprendre : prise de conscience, concentration, distanciation face à la tâche, stratégies, rigueur, réflexivité, tolérance à l'incertitude.

Ces termes dénotent le rôle maïeuticien du professeur et l'importance de la métacognition dans le processus d'autonomisation (Little, 2007). La métacognition semble être au centre des représentations de ces quatre participantes comme outil miroir (Barbot, 2000, p. 112) pour déconditionner, passer le contrôle, faire réfléchir, gérer l'incertitude du professeur et des apprenants.

En ce sens, ces représentations apparaissent plus pragmatiques voire opérationnelles que celles du *projet collectif*, qui tendent plutôt vers un *idéal* de la formation à la L2.

Il serait alors possible de dire que ces deux symboliques sont complémentaires, l'une étant la visée paradigmatique, l'idéal du professeur et l'autre son instrumentation, sa méthode. Voyons maintenant comment les professeurs de notre étude conçoivent l'accompagnement pour motiver l'apprenant à participer à ce *projet collectif* au moyen d'une *construction méthodique* de son autonomie en classe de FL2.

5.1.3 Les représentations professionnelles de l'accompagnement

À l'instar des sections précédentes sur les représentations, nous présentons la section du réseau iconographique portant sur les représentations professionnelles des professeurs concernant l'accompagnement à l'autonomisation en contexte médiatisé pour les langues.

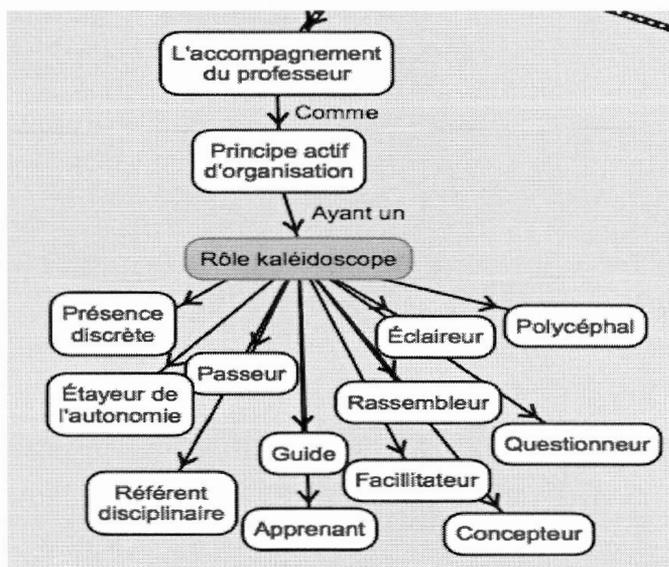


Figure 5.4 L'accompagnement autonomisant selon les professeurs de FL2

Le symbole de l'homme polycéphale « exprimant différentes formes de puissance » (Chevalier et Gheerbrant, 1982, *Ibid.*, p. 1089) décrit bien les multiples qualitatifs que se sont donnés les professeurs concernant leur rôle : guide, facilitateur, éclaireur, rassembleur, accompagnateur, étayeur de l'autonomie, stratège, passeur, collaborateur, présence douce (en ligne), présence discrète (en ligne), concepteur de tâches et apprenant. De ce fait, les participants de notre recherche semblent conscients que leurs pratiques en contexte médiatisé pour autonomiser s'inscrivent dans une posture du *multi* pour reprendre le préfixe de Poisson (2010). C'est d'ailleurs la posture que suggère cet auteur pour mettre en place une *biodiversité pédagogique* visant l'autonomie de l'apprenant.

Ces *multi*-rôles s'alignent avec l'accompagnement autonomisant de Barbot (2006) qui implique le double rôle du professeur (réfèrent disciplinaire et accompagnateur méthodologique). Cette symbolique rejoint également le rôle du conseiller en langues défini comme étant pluridisciplinaire dans les CRL selon Gremmo (2003, p. 162), et de postures formatives diverses (conseiller, accompagnant, tuteur, enseignant-formateur, compagnon) pour Ciekanski (2005, p. 314).

À travers ces *multi*-rôles du professeur de FL2 apparaissent deux représentations principales de la fonction d'accompagnement à l'autonomisation. En premier, la fonction de médiation socio-affective (Depover et Quintin, 2011; Grassin, 2015) du professeur de L2 avec les thèmes de parité, d'empathie, d'encouragements, de bonne humeur pour créer une relation d'apprentissage harmonieuse avec les apprenants en présentiel ou en ligne.

En second, la fonction méthodologique du professeur maïeuticien avec les thèmes d'outils, de stratégies, de construction, de négociation, de rigueur et de découverte pour amener les apprenants à être plus conscients de leurs rôles et savoirs d'action

pour apprendre la langue. Cette représentation décrit la présence éducative du professeur qui viserait à structurer et outiller les tâches authentiques et à fournir un soutien cognitif et métacognitif permettant de construire du sens avec et entre tous les apprenants (Halic *et al.*, 2012, cités dans Grassin, 2015, p. 151). Les représentations de l'accompagnement ont également révélé le souci de certains professeurs de notre étude face à leur présence quand ils interagissent en classe avec les TIC, font le suivi auprès des apprenants en ligne ou bien qu'ils proposent des tâches en ligne.

5.1.4 La présence en ligne : évolution de la posture du professeur de L2

L'analyse des trois cas permet de constater que cinq professeurs sont en train de développer leur présence en ligne pour accompagner les apprenants : présentiel (Patricia et Pati), hybride (Hala et Hupa) et distance (Donald). En témoigne leur utilisation des TIC avec les plateformes de collaboration comme Google Drive, l'effort d'explicitation des tâches en ligne, le forum ou Twitter pour faire les tâches d'écriture ou encore la capture-écran. L'intégration de la capture-écran s'est faite de trois façons différentes pour nos participants. Hupa (hybride) l'utilise pour faire des tutoriels sur des outils TIC et le guidage sur la plateforme; Hala (hybride) pour donner de la rétroaction aux apprenants suite à leurs tâches et Patricia (présentiel) pour suivre le processus de réflexion de l'apprenant lors d'une tâche écrite. Tant qu'à Donald (distance), il utilise le forum pour faciliter la collaboration et l'entraide entre les apprenants et propose une tâche de création de vidéos. Puis, Pati (présentiel) anime un blogue FL2 personnel qu'elle propose à ses apprenants pour l'accès à des ressources variées sur les thèmes de son cours.

Dans cette optique, les représentations professionnelles de l'accompagnement et les pratiques déclarées démontrent que ces professeurs de FL2 tenteraient de se créer

divers types de présence en présentiel et en ligne avec des outils TIC, ce qui serait aussi un aspect en développement chez les apprenants selon la recherche de Grassin (2015) concernant les affordances d'un réseau socio-pédagogique pour les apprenants étrangers de FLE. La thèse de Grassin (2015), sur les types de présence en ligne pour que l'apprentissage ait lieu, a permis de dégager trois types de présence pour notre recherche : 1) la présence socio-affective (empathie, cohésion du groupe), 2) la présence cognitive et métacognitive (échanges d'informations, connexion d'idées, régulation) et 3) la présence éducative (design de l'organisation et cadres des curricula, discours facilitateur) (p.151-152).

Il est alors possible de dire que les pratiques médiatiques émergentes de ces cinq professeurs de FL2 pour actualiser leur présence en ligne se traduisent par des efforts à comprendre et développer diverses sortes d'accompagnement avec des outils TIC variés. Ces différentes mises en présence rejoignent les compétences des tuteurs en ligne, tel que comme l'avait mentionné Ciekanski (2005) dans sa recherche doctorale sur les fonctions du conseiller dans les CRL.

De son côté, Barbot (2006) avait déjà soulevé la nécessité de la présence en ligne pour les conseillers des CRL quand elle citait G. Jacquelinot-Delaunay (2003) concernant l'impact des TIC sur le travail de ces conseillers :

[...] capacité de l'accompagnateur qui n'est plus seulement en face-à-face « d'appriivoiser la distance », de construire une présence à distance : - se décentrer pour permettre à la personne d'effectuer les choix qui lui conviennent, de les concrétiser, - diversifier ses interventions en fonction de chaque sujet apprenant. (p. 35)

Si l'accompagnement à l'autonomisation en présentiel est bien documenté par la recherche sur les entretiens de conseil dans les CRL, il l'est cependant moins concernant la présence du professeur quand il enseigne à des groupes d'apprenants

pour le FL2 en ligne. De ce fait, notre recherche en documentant l'accompagnement dans différents contextes médiatisés met à jour un besoin de formation des professeurs de FL2 concernant le développement de leur présence socioaffective, cognitive - métacognitive et éducative en ligne pour autonomiser en groupe.

5.1.5 La signification des représentations des deux symboliques face à la recherche sur l'autonomisation

À la question de savoir si les représentations des participants «représentent un potentiel d'autonomisation» (Barbot *et al.*, 2008) pour les apprenants. Nous pouvons répondre oui puisque les résultats démontrent que les représentations des participants sont favorables à l'autonomie de l'apprenant autant sur le plan paradigmatique avec le *projet collectif* (négociation, centration sur l'apprenant et le groupe dont il fait partie) que sur le plan instrumental avec la *construction méthodique* (conscientisation, stratégies, réflexivité) et sur le plan professionnel (motivation professionnelle, renouvellement de la pratique, satisfaction et bien-être). Ces résultats rejoignent ceux de la recherche de Camirelli (2002) sur le point que les professeurs sont également prêts à négocier certaines composantes du cours de langue et sont favorables à l'autonomie de l'apprenant.

Nos trois cas nuancent aussi les résultats d'autres recherches qui avaient mis de l'avant que les représentations du paradigme d'enseignement (Balçikanli, 2010; Blythman, 2003, 2004), les postures professionnelles (Moerman, 2010) sont des freins à l'autonomisation des apprenants. Notre analyse a révélé que ces freins reliés à des visions plutôt traditionnelles, certes existent dans la profession en L2, mais celles-ci ne semblent pas représenter un obstacle à l'autonomisation en FL2 pour la plupart de nos participants dans la région d'Ottawa-Gatineau.

Cette première partie de la discussion a précisé les représentations professionnelles du concept d'autonomisation et de son accompagnement. Nous avons démontré que ces représentations sont congruentes avec les recherches dans le domaine. Ensuite, il a été précisé que les professeurs de FL2 de notre étude ont des postures professionnelles favorables à une pédagogie de l'autonomie (empathie, parité, négociation). Finalement, la discussion a décrit les types de présence qui ont émergé du vécu de nos participants pour dégager des besoins de formation concernant la présence en ligne des professeurs.

Suite à cela, nous allons discuter dans la prochaine section de la résonance de ces représentations dans les pratiques évoquées par les professeurs afin de relever le degré d'adéquation entre ce que pensent les professeurs de FL2 et ce qu'ils disent faire.

5.2 Les pratiques d'autonomisation des professeurs des trois cas

Cette deuxième partie de notre discussion vise à répondre à notre deuxième question de recherche : quelles sont les pratiques des professeurs de FL2 concernant l'autonomisation en contexte médiatisé ? Pour ce faire, nous allons d'abord discuter des pratiques médiatiques les plus saillantes des professeurs de notre échantillon. Ensuite, nous définirons les tendances des pratiques dominantes de chaque cas en regard des trois préfixes (*auto – multi - alter*) du dispositif autonomisant de Poisson (2010). Nous poursuivrons avec les opposants et les adjuvants qui impactent sur le déploiement de l'autonomisation des apprenants dans les contextes étudiés. Puis, nous terminerons avec les cinq retombées principales de notre recherche doctorale.

Le premier point à préciser concernant les pratiques d'autonomisation de nos participants aux trois cas, c'est qu'elles se déploient dans un dispositif hétéro-structuré fortement organisé par l'institution et le professeur, et ce, autant dans les institutions postsecondaires que dans les entreprises étudiées. En ce sens, il serait possible de penser que les dispositifs de formation en FL2 de nos trois cas laissent peu de liberté à l'apprenant pour exercer son choix concernant les composantes de sa formation en FL2. Cela indiquerait le manque de flexibilité de la formation pour que l'apprenant exerce son autonomie (Jézégou, 2007). La discussion qui suit montrera que malgré ce fait les professeurs de FL2 de notre étude ont certaines pratiques autonomisantes qui se développent et laissent aux apprenants des espaces de liberté pour apprendre de façon autonome en groupe en contextes médiatisés.

5.2.1 Les pratiques médiatiques des professeurs des trois cas

Même si les professeurs interrogés sont conscients du besoin d'autonomie induit par les TIC et des potentialités de celles-ci, il appert que ces potentialités des TIC ne sont pas utilisées majoritairement dans une visée d'autonomisation de façon explicite ni dans les objectifs du cours ni dans les consignes des tâches pour les trois cas.

Néanmoins, l'analyse démontre que les participants des cas diversifient leurs pratiques médiatiques en intégrant graduellement des outils technologiques dans leur enseignement. L'analyse des entretiens montre que cinq professeurs dispersés dans les trois cas avec prédominance des cas présentiel et hybride ont une utilisation plus approfondie des TIC (Guichon, 2012). Cela veut dire qu'ils intègrent les technologies pour : 1) concevoir différents types de tâches (présence métacognitive) (observation du processus de rédaction), 2) faciliter l'intégration des compétences langagières en utilisant un blogue, un forum pour socialiser les productions écrites (présence

sociale), 3) assurer une médiation en participant aux interactions à distance entre les apprenants avec Google Drive et 4) accompagner pédagogiquement (présence cognitive) pour orienter, personnaliser et rétroagir dans diverses situations pédagogiques comme avec la vidéo-capture (*Ibid.*, p. 179). Pour nos cinq autres participants, (prédominance des cas présentiel et distance) leur utilisation est plutôt minimale, car elle vise principalement à 1) trouver des ressources authentiques, 2) évaluer des ressources en ligne pour leur valeur pédagogique et 3) diffuser des documents authentiques pour enrichir les activités en salle de classe ou à distance (*Ibid.*). C'est en milieu professionnel que cette utilisation minimale est la plus représentée. Cela s'expliquerait par le fait que les professeurs ont des contraintes institutionnelles plus fortes : imposition de la méthode, non choix des TIC, manque d'accessibilité à divers sites ou applications (sécurité), participation faible à la formation sur les TIC ou sur la pédagogie en L2. Il y a également la charge de travail (heures d'enseignement) qui les empêche de se former ou de faire des recherches afin d'innover dans leur pratique. Ainsi, pour la moitié de notre échantillon les TIC visent à faire plus souvent un travail sur la langue qu'avec la langue tel que le disent Germain (2007) et Lahire (2008).

Un dernier point que nous aimerions discuter et le manque de pratiques déclarées dans la dimension informationnelle (Albero, 2003a) relevé au chapitre de l'analyse. En effet, peu de pratiques ont été mentionnées dans cette dimensions à travers les trois cas. Pourtant, s'il est envisagé d'intégrer de plus en plus les recherches en ligne pour la réalisation des tâches authentiques, il faudrait que les professeurs intègrent dans leurs pratiques d'enseignement les aspects du comment et du pourquoi faire la référence aux auteurs des documents consultés par les apprenants. Cela permettrait de prévenir le manque d'authenticité des travaux des apprenants, et du même coup leur autonomie de créateur envers les idées incluses dans la production de leurs travaux (Peters, 2015). D'ailleurs, la recherche de Peters sur le créacollage¹⁶ dans les écoles

secondaires québécoises révèle ce manque de connaissances des étudiants face à comment préparer une recherche d'informations (le plan) et la valider, paraphraser et citer les ressources qu'ils utilisent pour faire leurs travaux scolaires. Il semble alors important que lors de la formation des professeurs aux TIC, cet aspect du comment citer, valider et insérer les sources soit discuté et que des outils soient présentés aux professeurs afin qu'ils les intègrent dans leur enseignement en début de cours lors de la mise en place de la formation. L'autonomisation au moyen de tâches et ressources authentiques pourrait être l'occasion d'intégrer fortement le référencement des sources en classe de FL2.

Nous venons de préciser l'utilisation des TIC que font les professeurs de notre étude et les dimensions de l'autonomie des apprenants qui sont à développer par les professeurs et les apprenants. Nous allons maintenant faire les liens entre ces pratiques et le processus d'autonomisation défini à notre cadre conceptuel afin de comprendre quelles sont les composantes de ce processus qui sont présentes dans les pratiques déclarées de nos participants.

5.2.2 La mise en place du processus d'autonomisation : une pratique à développer chez les professeurs de FL2 en contexte médiatisé

Rappelons avant de poursuivre, que nous avons spécifié au cadre conceptuel (section 2.5.4, figure 2.2) que les cinq composantes transversales chez les auteurs pour définir le processus d'autonomisation sont : 1) la mise en place paradigmatique avec la déconstruction/construction des représentations, 2) les tâches langagières et les ressources authentiques, 3) la socialisation, 4) l'autorégulation, et 5) l'accompagnement du professeur. Les résultats de notre enquête-terrain ont montré que les composantes 2 et 5 sont les plus représentées dans les trois cas et suivent la 3 et la 4. La mise en place paradigmatique est la composante la moins représentée pour

nos trois cas, nous en discutons en faisant les liens avec d'autres recherches qui ont souligné l'importance de l'étape de la mise en place paradigmatique pour la réussite du projet d'autonomisation des apprenants de FL2.

L'analyse symbolique des représentations professionnelles sur le concept d'autonomisation a mis à jour des termes qui dénotent la prise de conscience des professeurs face aux changements qu'entraîne une pédagogie de l'autonomie. En effet, les termes de rupture, de déconstruction, de construction, de prise de risques, de révélation, d'enjeux identitaires inscrits dans notre iconographie du concept d'autonomisation le démontrent clairement. À ce sujet, un opposant à l'autonomisation qui est transversal aux trois cas est celui des conceptions traditionnelles qu'auraient les apprenants de leur rôle et de celui du professeur lors du processus d'apprentissage et de la façon d'apprendre une langue seconde. Blythman (2003, 2004) avait constaté les mêmes freins à l'autonomie de l'apprenant dans sa recherche auprès des professeurs d'anglais des futurs ingénieurs en France. Ce résultat conforte aussi la position de Holec (1979) quand il parle du développement d'une culture d'apprentissage comme un *prérequis* pour l'autonomisation des apprenants. Nous avons relevé seulement deux pratiques explicites de mise en place de l'autonomisation dans les pratiques de nos participants qui semblent avoir permis aux apprenants de repenser leurs pratiques d'apprentissage dès le début de leur formation en FL2.

En milieu académique, seulement une pratique réelle et structurée pédagogiquement a été identifiée avec le journal d'intentions de Patricia du cas présentiel. Ce journal permet la traçabilité de l'autonomie dès le début du cours. La tâche du journal d'intentions qu'elle propose aux apprenants pour améliorer leur expression écrite est un exemple de discours narratif et réflexif de formation qui vise la prise de conscience de l'apprenant par l'explicitation de ses choix, de ses difficultés pour faire

la tâche (Rivens-Mompean et Eisenbeis, 2009). Patricia insiste sur l'importance pour l'apprenant et le professeur de la traçabilité du développement de l'autonomie pour conscientiser l'apprenant face à sa progression et également pour donner un feedback précis et justifié face à l'effort fourni (Famose et Margnes, 2016). La méthodologie des traces représente une stratégie pour *apprendre à apprendre* car elle fournit « des indicateurs observables concernant les processus cognitifs des élèves » (*Ibid.*, p. 273)¹⁷. Il serait intéressant pour les futures recherches sur l'autonomisation en FL2 de documenter cette notion de traçabilité pour l'intégrer à la formation des professeurs de L2.

Pour les participants en entreprise, une seule *préformation à l'autoformation* (Carré, 1992, cité dans Tremblay, 2002, p. 115) a été faite auprès des apprenants. Donald du cas distance a donné un questionnaire aux apprenants en début de cours afin de connaître leurs intérêts et leurs représentations sur l'apprentissage d'une langue (Cyr, 1998).

Le manque de mise en place du processus d'autonomisation par les professeurs ou les concepteurs du dispositif a également été observé par Ismaïl (2012) dans sa thèse de doctorat qui portait sur un dispositif à visée autonomisante en ligne pour les langues à l'Université de Lorraine en France. Cette étude de cas, tout comme la nôtre, renforce l'idée que dès le départ de la formation en langue, l'apprenant doit être informé « sur le fonctionnement du dispositif dans les moindres détails en lui expliquant clairement quel est son rôle et quel est le rôle du formateur » (p. 258). L'auteure de l'étude propose une journée d'accueil pour bien camper les orientations du dispositif et sensibiliser l'apprenant au fait « qu'il est autant responsable de son apprentissage que le formateur et qu'entre eux existe une sorte de contrat didactique implicite » (*Ibid.*).

Par conséquent, nous pouvons dire que même si les professeurs des trois cas ont déclaré des représentations relatives au paradigme et à la posture du professeur de langue en lien avec une pédagogie de l'autonomie en L2, celles-ci ne s'inscrivent pas majoritairement dans une planification globale d'autonomisation qui est explicite auprès des apprenants en début de formation. Il semble plutôt que les pratiques autonomisantes soient *orphelines* en cours de formation, c'est-à-dire isolées et non rattachées à une mise en place formelle pour informer les apprenants dès le départ de la double visée du cours (apprendre une langue et apprendre à apprendre). Pour notre étude, les tâches d'autorégulation sont des exemples de pratiques autonomisantes qui ont été difficiles à implanter, car mal comprises par les apprenants, et dans une moindre mesure par les professeurs qui sont demandeurs de formation à propos de ces pratiques quand ils parlent de leurs représentations des adjuvants à l'autonomisation.

Des changements sont donc à prévoir pour que l'autonomisation devienne une praxis explicite et que les pratiques *orphelines* d'autonomisation identifiées dans nos trois cas fassent partie d'une démarche explicite auprès des apprenants. Les professeurs de nos trois cas sont unanimes concernant l'intérêt pour leur profession de suivre une formation sur le concept et la mise en place de l'autonomisation en contexte médiatisé. Cette recherche a d'ailleurs été un élément déclencheur d'autoformation pour leur réflexion et l'instrumentation de l'autonomisation dans leur pratique selon eux. Pour ces derniers, certains de ces changements reviendraient à leur institution d'enseignement. C'est ce que nous discutons au prochain point.

5.2.3 Le manque de formation à l'autonomisation des professeurs : une tâche pour l'université ?

Cet état de fait de notre recherche, c'est-à-dire le manque de mise en place à l'autonomisation et son orchestration globale, serait corolaire au manque de

formation des professeurs face au concept de l'autonomie de l'apprenant en langues (Carette, 2000; Balçikanli, 2010; Tütünlü, 2011). De ce fait, notre étude révèle que le manque de formation des professeurs pour démystifier et instrumenter l'autonomie des apprenants est un opposant fort dans notre région

Si nous reprenons le noyau de notre problématique qui disait que l'autonomie devrait être au centre des préoccupations des universités (Linard, 2010), c'est peut-être dans la formation des professeurs à l'autonomisation que le rôle de l'université serait le plus important vu la prégnance des TIC dans les activités d'enseignement. En effet, les participants à nos trois cas ont bien soulevé le manque d'implication de leur institution à les épauler dans leur tâche d'autonomisation. Que ce soit sur le plan de la reconnaissance du temps investi à innover dans leur pratique pour conceptualiser des tâches signifiantes en ligne (hybride), ou motiver les apprenants à socialiser pour apprendre ou encore sur la façon d'intégrer les TIC pour les trois cas (formation, disponibilité et potentialités des plateformes en ligne, etc.), les professeurs de notre recherche se sentent souvent seuls face à la tâche d'autonomisation. En ce sens, l'impératif d'autonomie dont parle Linard (2003, 2010) ne semble pas être seulement pour les apprenants, mais tout autant pour les professeurs qui veulent donner les moyens à l'apprenant d'être plus autonomes pour apprendre.

Notre étude a montré que les professeurs qui sont les intervenants directs auprès des apprenants ont des représentations et certaines pratiques qui s'inscrivent dans le paradigme de l'autonomisation, même si ces dernières sont orphelines et que les professeurs disent avoir peu de soutien de leur institution. Il y a donc un réel potentiel d'autonomisation venant de la part des professeurs interrogés par notre recherche.

Ces représentations de l'autonomisation et les pratiques orphelines de nos participants ne pourront devenir une réelle innovation au sein de l'institution éducative sans le

soutien des intervenants indirects à la formation en langue (Albero et Poteaux, 2010; Château *et al.*, 2015). Ceux-ci sont les concepteurs des curricula en langues, les informaticiens qui gèrent les plateformes (Chateau *et al.*, 2015), les formateurs de professeurs pour les TIC et ceux de la formation continue et les superviseurs et collègues en milieu de travail. C'est d'ailleurs un des adjuvants qui a été mentionné dans le cas distance d'inclure les intervenants indirects que sont les superviseurs des employés en formation pour le FL2.

La recherche de Château *et al.*, (2015) dans les CRL pour la formation LANSAD a bien démontré que l'institutionnalisation de pratiques autonomisantes est « une étape nécessaire à leur intégration au sein de l'offre de formation » (p. 4). Van der Sanden (2011) arrive aux mêmes conclusions dans sa recherche sur l'autonomisation de l'apprenant de langue aux Pays-Bas :

[...] l'autonomisation de l'apprenant peut difficilement prendre ses marques, sans qu'une aide soit apportée à l'enseignant. Pour ce faire, il importe que sa démarche s'inscrive dans un cadre institutionnel et qu'elle soit soutenue par l'école, avec la volonté de toute une équipe de développer une pédagogie qui institue l'accompagnement comme une pratique, au sens où l'entend Barbot (2005 : 42), c'est-à-dire à une « coresponsabilité négociée et contractualisée entre l'apprenant et l'institution éducative ». Pour l'aider à créer sa propre route d'apprentissage, il importe en effet que cette institution facilite la mise en oeuvre d'un « accompagnement autonomisant » de cet apprenant. C'est seulement dans un tel environnement que cet accompagnement pourra s'inscrire dans la durée et qu'il prendra ainsi tout son sens en classe de langue, que ce soit auprès des apprenants ou des enseignants. (p.190)

Il s'agirait alors de mieux comprendre les représentations et pratiques des intervenants indirects à la formation en L2 dans les cas étudiés. Cela permettrait de mieux comprendre les freins et les adjuvants non seulement venant des professeurs, mais de tous les intervenants concernant le projet institutionnel d'autonomisation des

apprenants (*Ibid.*). Notre recherche pourrait servir de premier tremplin à de telles investigations dans la région étudiée. Celles-ci pourraient s'inspirer de nos modes de collecte de données et de nos résultats pour interroger ces intervenants périphériques, et ainsi, enrichir ce portrait micro de l'autonomisation.

Nous poursuivons la discussion sur les pratiques déclarées de nos trois cas avec les trois préfixes de l'autoformation éducative de Poisson (2010) : *auto* - *multi* et *alter* (section 2.3.1).

5.3 Le trois préfixes de l'autoformation éducative dans la pratique des professeurs de FL2 de la région d'Ottawa-Gatineau.

Poisson (2010) indique que les trois principes de l'ingénierie autonomisante sont souvent présents dans les formations, mais qu'ils sont rarement « pensés en interaction et reliés dans un même dispositif » (p. 216). Il semble que cela soit le cas également pour nos trois cas, car nous n'avons pas pu identifier une synergie entre ces trois principes dans un seul cas. Nous allons présenter le préfixe dominant pour chaque cas dans les prochaines sections.

5.3.1 Le préfixe *auto* pour le cas présentiel

L'analyse du corpus a montré que les pratiques partagées reliées au développement de l'*auto*, c'est-à-dire l'accompagnement à la réflexivité, lors du processus d'apprentissage sont plus représentées dans le cas présentiel. Certes, tous les cas ont révélé des pratiques de régulation *en posant des questions pour susciter la réflexion*, mais c'est dans le cas présentiel qu'elles sont le plus structurées et évaluées.

Les pratiques du journal d'intentions avec vidéo-capture du travail de l'apprenant, l'évaluation par les pairs et le portfolio ont été évoquées explicitement dans le cas présentiel. Dans ces pratiques, l'auto-évaluation (autorégulation) est combinée à l'évaluation des compétences langagières visées, elle en constitue l'intention pédagogique principale et se fait en continu et non de manière ponctuelle (Barbot, 2000). L'autonomisation graduelle des apprenants requiert ce type d'évaluation comme le souligne Little (2003) en citant Dam (1995) :

[...] the gradual development by the learners of a repertoire of useful learning activities; and ongoing evaluation of the learning process, achieved by a combination of teacher, peer and self-assessment. Posters and learner logbooks play a central role in three ways: they help learners to capture much of the content of learning, support the development of speaking, and provide a focus for assessment. (s. p.)

Ces pratiques d'autorégulation n'ont pas été faciles à implanter pour les professeurs à cause des représentations des apprenants selon lesquelles les professeurs ont le contrôle a priori sur la composante d'évaluation de la formation (Cocton, 2015). Également, le manque de connaissances des outils TIC pour évaluer, le manque de temps pour se former et former les apprenants à s'auto-évaluer, développer des formats d'auto-évaluation ont été mentionnés par les participantes du cas présentiel comme des freins au développement de pratiques d'évaluation partagées avec les apprenants. C'est bien là un défi majeur pour les professeurs de revoir leurs pratiques d'évaluation et d'apprendre à développer des tâches d'évaluation qui puissent transférer le contrôle dans les mains des apprenants en utilisant des outils TIC ou pas (Cocton, 2015; Famose et Margnes, 2016). Hupa (hybride) avait dit la même chose avec son image du miroir, transférer le contrôle, le pouvoir du professeur. Les adjuvants relevés à l'analyse montrent que la formation des professeurs à la pratique réflexive et ses différents outils pour y parvenir (biographie langagière, journal, blason, portfolio,) est un besoin dans la profession des professeurs de notre étude.

D'ailleurs, les recherches actuelles (Lelardic, 2008; Perrichon, 2011; Othman, 2015) précisent bien l'importance de développer la réflexivité chez les professeurs de langues afin que ceux-ci puissent ensuite la transférer aux apprenants :

Dans une pédagogie visant l'autonomie, cette compétence [la pratique réflexive] de l'enseignant et l'expérience du travail réflexif qu'il a mis en oeuvre pour y parvenir lui serviront aussi à guider l'apprenant dans son apprentissage et particulièrement dans le développement de "l'apprendre à apprendre" (Holec, 1979, Barbot et Camattari, 1999). (Lelardic, 2008, sans page)¹⁸

Un collectif sur la formation des futurs enseignants de FL2 constitué par la *Fédération internationale des professeurs de français* (FIPF) abonde dans le même sens et ajoute qu'à cette compétence de réflexivité, il faudrait former les professeurs de FLE à collaborer ensemble dès leur formation initiale (Othman, 2015). Les opposants et les adjuvants relevés par l'analyse dénotent le besoin de collaboration entre les professeurs pour le cas présentiel et distance et dans une moindre mesure pour le cas hybride. En effet, c'est seulement dans le cas hybride qu'un projet institutionnel subventionné pour l'hybridation des cours de langues (français, anglais) a permis aux professeurs de collaborer étroitement pour développer des cours hybrides. Notre recherche conforte donc les dires de ce collectif sur le plan de l'importance de diversifier la formation des professeurs de FL2 et aller au-delà de la formation disciplinaire du domaine et penser la formation « *comme un lieu de déploiement des leviers de la coopération et de la collaboration entre pairs conjointement au développement d'une réflexivité impactante* » (Perrichon, 2015, p. 171).

5.3.2 Le préfixe *multi* pour le cas hybride

L'observation des profils de nos trois cas révèle que c'est dans le cas hybride en milieu universitaire que le préfixe *multi* est dominant pour les pratiques d'autonomisation. Poisson (2010) précise que « ce *multi-multi* » se décline en une approche multiforme de la formation autour des concepts de : multiobjectifs, multidisciplinaires, multiniveaux, multipublics, multiméthodes, multicontextes, multipartenariats » (p. 99). L'analyse du cas hybride ne permet pas de dire que ces professeurs inscrivent leurs pratiques dans tous les aspects du *multi* de Poisson (2010), mais c'est dans ce cas que la diversité est la plus forte pour certains aspects de la formation en FL2.

En effet, c'est le cas où le préfixe *multi* est le plus représenté avec la diversité des outils TIC intégrés à la formation, des espaces de formation divers, des types de tâches médiatisées et des diverses façons d'accompagner les apprenants en ligne et en présentiel. Nous pouvons donc dire que la *biodiversité pédagogique* est une réalité en construction pour le cas hybride dans laquelle les termes d'accessibilité, de diversité et de flexibilité sont présents. Il appert alors que la médiatisation d'une partie du cours soit un potentiel d'autonomie pour l'apprenant, et une occasion d'autonomiser pour les professeurs (Nissen, 2007; Nguyen, 2015). Ces résultats pour le cas hybride rejoignent aussi ceux d'une recherche doctorale sur l'autonomie et le français sur objectifs dans le secteur du tourisme au Vietnam. (Nguyen, 2015), l'auteur spécifiant :

L'enseignant, quant à lui, dans sa pratique professionnelle, ne fait jamais appel à une méthode unique, mais combine savamment, en fonction du public et du contexte d'enseignement, plusieurs pédagogies, ressources, outils, etc. Le *blended-learning* renforce cette pratique. Il permet à l'enseignant de recourir en effet à diverses méthodologies (approche classique, par tâches, par projet, simulations, jeux de rôle, etc.) en vue d'une adaptation aux contenus d'apprentissage, aux styles cognitifs de ses étudiants (p. 190).

Les résultats de notre étude viennent confirmer également les recherches de Docq, Lebrun et Smidts (2010) sur la dynamique de la modalité hybride et ses possibles valeurs ajoutées pour les professeurs. Celles-ci sont le développement professionnel, l'évolution des paradigmes d'enseignement et la diversification des pratiques. Ces valeurs ajoutées sont une réalité qui commence à prendre forme pour les participantes du cas hybride en milieu universitaire.

Certes, ces résultats sont loin d'être exhaustifs, mais ils dénotent tout de même que cette modalité en milieu universitaire est un terreau fertile pour promouvoir l'autonomisation, et ce, même si le dispositif n'est pas conçu a priori dans une visée d'autonomisation comme c'était le cas pour cette recherche.

5.3.3 Le préfixe *alter* pour le cas distance

Le préfixe *alter* est une dominante pour le cas distance tel que le révèle les pratiques didactiques de la dimension sociale partagées par les participants de ce cas. L'analyse des entretiens a montré le souci de ces professeurs en milieu professionnel de faire collaborer les apprenants pour apprendre le français à partir de thématiques/tâches communes reliées au milieu de travail dans un forum en ligne ou bien à distance avec tout le groupe. Également, ils incitent les apprenants à pratiquer le FL2 dans des

situations informelles du travail au moyen de tâches langagières professionnelles. En ce sens, les professeurs du cas distance ont :

[...] un objectif communicatif concret et les interactions entre les locuteurs ont pour but d'exécuter des tâches professionnelles précises. Il se réalise dans un temps donné et a recours à des moyens linguistico-pragmatiques définis pour atteindre le but prévu par le locuteur. (Freidson, 2012, cité dans Nguyen, 2015, p. 238)

En intégrant des mises en situations professionnelles et personnelles, des documents de travail et en donnant des tâches à réaliser en milieu de travail (courriel, animation de réunions bilingues, etc.), l'intention des professeurs du cas distance est d' « utiliser le potentiel de l'informel, mais avec une intention de faire apprendre » (Silva et Brougère, 2016, p. 59). L'apprentissage informel en langues est défini comme « toute activité entreprise en dehors d'un quelconque contexte académique impliquant l'utilisation de ressources qui ne sont pas conçues comme des outils pédagogiques, et qui conduit au développement du système langagier en L2 d'un apprenant » (Sockett, 2015, p. 18, cité dans Silva et Brougère, 2016, p. 59).

Pour notre étude, le continuum entre apprentissage formel et informel est intéressant à documenter, car l'autonomisation vise l'autonomie langagière et que cette dernière prend précisément tout son sens dans les situations informelles (Netten et Germain, 2004). De plus, le lien entre apprentissage formel et informel pour développer l'autonomie langagière est reconnu dans l'approche actionnelle pour les langues avec la notion de tâches langagières qui « dépasse largement le cadre scolaire ou universitaire pour replacer l'individu dans ses différents domaines d'action sociale, au sein desquels l'apprenant/utilisateur est amené à exécuter des tâches variées » (Silva et Brougère, 2016, p. 60.). Les TIC permettent de réaliser ce continuum entre situations formelles et informelles pour la formation linguistique (Ollivier et Puren,

2011), il s'agirait maintenant « de replacer la didactique dans le contexte des pratiques de la vie de tous les jours » (Silva et Brougère, 2016, p. 60.).

Il y a un manque de recherches sur cet aspect en formation à la L2 et particulièrement pour la recherche francophone selon Silva et Brougère (2016), « malgré une présence croissante de la notion d'apprentissage informel dans les discours, la réflexion sur l'apprentissage informel des langues étrangères reste un champ à développer, surtout d'un point de vue francophone » (p. 60). Les deux autres cas ont aussi mentionné l'apprentissage informel avec des tâches dans la communauté (cas présentiel) ou en ligne avec la création d'une page dans un magazine (Magmax) ou l'utilisation de Twitter pour le cas hybride. Les TIC peuvent donc contribuer à augmenter ces pratiques informelles avec les forums libres, les sites de jumelage, etc. (Ollivier et Puren, 2011). À ce sujet, et selon la recherche de Grassin (2015), les apprenants n'utilisent pas souvent les ressources informelles pour apprendre à l'extérieure du cadre éducatif.

Ainsi, l'instrumentation de l'autonomisation au moyen de tâches et ressources authentiques en classe de langues pourrait alors remédier au manque de pratiques de la dimension *éco* en FL2. De plus, des tâches en milieu informel amèneraient peut-être des alternatives à l'évaluation des apprentissages en ouvrant la classe vers des milieux authentiques motivateurs qui pourraient, eux aussi, participer à l'évaluation des compétences langagières des apprenants en donnant un caractère authentique et signifiant à l'évaluation en langues. Il est certain que de telles pratiques viendraient bousculer fortement l'administration, la gestion et les valeurs institutionnelles face à l'évaluation des apprentissages en langues, mais ne serait-ce pas une avenue intéressante pour développer de façon réelle l'autonomie langagière des apprenants ?

Dans cette section nous avons présenté les trois cas selon la dominante qui les amène en lien avec le cadre conceptuel du dispositif autonomisant de Poisson (2010). Ces dominantes sont fortement influencées par le contexte de formation pour les cas hybride et à distance. Le cas hybride, avec son déploiement en présentiel et à distance, incite les professeurs à diversifier leurs méthodes, les outils et les types de médiation auprès des apprenants en présentiel et en ligne (présence en ligne). Nous avons aussi discuté de la formation des professeurs (pratique réflexive, technopédagogie, continuum formel et informel) qui est un élément stratégique voire essentiel pour promouvoir une pédagogie de l'autonomie et par extension une démocratisation de l'éducation (Linard, 2010). Nous allons maintenant aborder l'autonomie du professeur, car elle a été reconnue comme un adjuvant par nos trois cas pour instrumenter l'autonomisation des apprenants.

5.4 L'influence des contextes sur l'autonomie des professeurs de FL2

L'analyse des contextes professionnels et des opposants de nos trois cas tend à montrer que les professeurs permanents des universités auraient plus de flexibilité dans leur profession que les autres professeurs venant du collège, d'un conseil scolaire pour les adultes ou de l'entreprise. Le milieu universitaire, même contraignant, semble offrir des avantages incomparables en termes de développement professionnel, d'appuis de projets spéciaux (hybride), d'heures d'enseignement et de possibilités de recherches. Ces caractéristiques donneraient aux professeurs plus de liberté dans leur enseignement et faciliteraient l'instrumentation de l'autonomisation, étant donné que celle-ci demande une relative autonomie du professeur dans son travail (Little, 2007).

Le concept qui sous-tend cet effet des contextes concernant la liberté des professeurs est celui de l'autonomie professionnelle du professeur. L'autonomie professionnelle dans le domaine des langues a rarement été étudiée, mais la recherche auprès des professeurs d'anglais de l'enseignement supérieur français de Monnier et Yassine-Diab (2014) démontre bien que cette problématique est importante pour les professeurs de langues et pour l'apprentissage des apprenants. Leur recherche a permis d'identifier les caractéristiques pour définir l'autonomie professionnelle : plaisir, créativité et innovation, lucidité et analyse, investissement, qualité, réflexion éthique, collaboration et coopération, pouvoir et liberté, adaptation et changement, savoirs et expertise (*Ibid.*, p.12). Certaines de ces caractéristiques rejoignent fortement celles d'un apprenant autonome (section 1.4). En ce sens, Little (2005) a bien raison quand il dit que l'autonomie de l'apprenant dépend de celle du professeur de langues. Il faudrait alors lui donner les conditions pour exercer librement sa profession tout comme pour l'apprenant.

Pour Little (2007), l'autonomie professionnelle du professeur de langue se définit d'une part, comme étant la capacité et la possibilité d'enclencher une autoréflexion sur sa pratique afin de l'enrichir selon ses besoins et ceux des apprenants tout au long de sa carrière. D'autre part, l'autonomie du professeur est la possibilité de pouvoir agir professionnellement de manière autonome sans trop de contraintes extérieures (*Ibid.*). Ramos (2005) explique bien que cela ne serait pas une réalité :

It is highly desirable for many teachers to think of themselves as autonomous professionals, free from control exerted by colleagues, administrators, the institution or the educational system and able to decide and take action on their own. Reality shows a different picture: teachers are restricted by contracts, administrators, school regulations, curricula and students' desires demands and expectations (p. 188).

Pour notre étude multicas, les participants du cas distance et dans une moindre mesure pour deux participantes du cas présentiel et hybride, il y a un manque d'autonomie professionnelle qui est présent (choix des cours à enseigner, liberté pédagogique, accès et choix des outils TIC). Il est alors possible de présupposer que ce manque d'autonomie professionnelle, s'il n'est pas la cause unique, est bien un facteur opposant fort pour les professeurs à déployer des actions d'enseignement pour instrumenter l'autonomisation des apprenants dans les contextes étudiés. L'analyse de notre corpus a aussi révélé un autre facteur opposant qui influence la liberté professionnelle, il s'agit de la précarité d'emploi.

5.4.1 La précarité d'emploi des professeurs de FL2

La triangulation des sources de notre échantillon a fait émerger un autre facteur d'influence qui serait lié au contexte professionnel de certains professeurs de notre échantillon : la précarité d'emploi. Une participante venant du collégial (cas présentiel) et une autre de l'éducation aux adultes dans un conseil scolaire en Ontario (cas hybride) ainsi que les trois participants du cas distance sont en situation de précarité en étant professeurs à temps partiel ou contractuels. La précarité d'emploi est le fait d'occuper un poste « qui n'offre nulle garantie de durée, de stabilité, qui peut toujours être remis en cause »¹⁹. Cette précarité d'emploi a été mentionnée non seulement par cinq professeurs à statut précaire (présentiel, hybride, distance), mais également par une professeure permanente (présentiel) qui avance que le statut

précaire des professeurs à temps partiel n'encourage pas la pratique de l'autonomisation dans son université.

Cette précarité d'emploi est transversale aux trois cas et aux deux contextes (postsecondaire et entreprise) et pourrait être considérée comme un facteur potentiellement contraignant pour le projet d'autonomiser des professeurs. En effet, la tâche d'autonomisation prend du temps et demande un engagement professionnel important, sans cela, la tâche d'autonomisation devient aléatoire (Château *et al.*, 2015). C'est d'ailleurs un résultat de la recherche sur la profession enseignante que la précarité d'emploi influence autant les pratiques des professeurs que les apprentissages des apprenants (Mukamurera, Bourque et Gingras 2008). Forestal (2006) souligne que c'est le cas des professeurs de FLE en France.

Notre recherche apporte donc un autre éclairage face aux tensions venant de l'institution avec l'autonomie professionnelle et la précarité d'emploi des professeurs. Il serait intéressant d'approfondir dans une recherche ultérieure ce qu'est l'autonomie professionnelle pour les professeurs de FL2 de notre région. Cela pourrait bonifier la recherche sur l'institutionnalisation de l'autonomisation en FL2 à l'université (Chateau *et al.*, 2015). Il serait également intéressant de savoir jusqu'à quel point la précarité d'emploi est conflictuelle avec la mission éthique des universités à développer la capacité à apprendre en contexte médiatisé (Linard, 2010). Ainsi, l'université et les entreprises ont des contraintes communes face à l'autonomisation. Cependant, l'entreprise a aussi des contraintes spécifiques à son contexte, elles sont le sujet de la prochaine section.

5.4.2 L'autonomisation en entreprise

Dans le milieu professionnel de l'entreprise, le lien entre rentabilité et autonomisation dans le domaine des langues a été étudié que très rarement, la seule recherche trouvée dans la recension des écrits est celle de Peirero (2012). L'entreprise, une école de langue privée française, voulait intégrer une approche autonomisante et a fait appel aux chercheurs en L2 du CRAPEL, ceux-ci agissant à titre d'experts en autonomisation à la L2. L'objectif de la recherche était « de comprendre comment et jusqu'à quel point l'apprentissage autodirigé avec conseil peut servir l'objectif commercial d'une entreprise (*Ibid.*, p. 41) ». La recherche de Peirero (2012) a le mérite de démontrer qu'autonomisation et rentabilité ne sont pas nécessairement incompatibles et peuvent cohabiter. Elle démontre également que la collaboration entre entreprise et université est possible et peut faciliter la mise en place d'une formation autonomisante dans ces milieux. Deux constats sont à retenir de cette recherche qui intéresse la nôtre.

En premier, un accompagnement a dû être fait par les chercheurs en L2 auprès des employés de l'entreprise concernant les représentations de l'apprentissage autonome avec conseil. Les propos d'un membre de l'entreprise témoignent de la mécompréhension du concept de l'autonomie en langues et de la difficulté de *commercialiser* l'autonomie : « je vais pas employer autonomie parce que autonomie au départ ça va faire peur et que j'ai le prix à justifier » (*Ibid.*, p.45). Les autres résistances du milieu sont la centralisation des ressources, le manque d'accès ou de contrôle sur les TIC pour les apprenants (concurrence) et les exigences de la clientèle. Ces facteurs opposants rejoignent la réalité de deux participants (Denis et Daniel) du cas distance qui travaillent pour une entreprise privée de formation linguistique et une participante du cas hybride (Hapi) qui enseigne dans un conseil scolaire pour l'éducation des adultes.

En second, pendant ce partenariat entre entreprise et université, les chercheurs ont été sensibilisés à la problématique de la vulgarisation des concepts scientifiques, puisque « Les vendeurs ont cessé d'utiliser le test sur les stratégies d'apprentissage qu'ils trouvaient trop long et trop intellectuel » (*Ibid.*, p. 44). C'est aussi un résultat de notre recherche que l'autonomisation devrait être démystifiée et expliquée aux apprenants. Même les professeurs disent vouloir savoir comment enrichir leur compréhension de l'autonomisation et le transfert de celle-ci dans leur pratique.

La recherche de Pereiro (2012) montre qu'il serait donc vain d'utiliser un métalangage scientifique qui est souvent abscons pour les gestionnaires et les professeurs d'entreprise linguistique et les apprenants tout milieu de formation confondu.

La capacité à vulgariser les recherches scientifiques afin qu'elles soient accessibles autant aux professeurs qu'aux apprenants, aux entreprises ou à quiconque intéressé par le sujet reste une problématique actuelle en éducation comme le mentionne Allaire (2015)²⁰ de l'université de Chicoutimi au Québec:

Pour faire un pas de plus vers la démocratisation de la recherche, il importe aussi d'encourager les chercheurs à prendre part à des initiatives de vulgarisation de leurs travaux, que ce soit auprès de publics professionnels ou du grand public. Si des incitatifs et des moyens existent déjà à cette fin, et que certaines disciplines possèdent une tradition plus marquée que d'autres, il n'en demeure pas moins que, globalement, il s'agit d'une pratique qui est moins reconnue que les initiatives s'adressant en premier lieu aux spécialistes de la discipline concernée.

Est-ce le cas pour les recherches sur l'autonomisation en langues secondes ? La question est posée et pourrait être intéressante à documenter dans de futures recherches pour tisser des liens entre les universités et les entreprises privées de

langues secondes concernant la vulgarisation de la recherche pour le développement des pratiques autonomisantes en L2 en entreprises.

Nous terminons ici la discussion sur les effets des contextes d'enseignement pour les pratiques autonomisantes en FL2 à l'université et en entreprise. Nous verrons dans la section suivante que les TIC ont une influence positive pour l'autonomisation autant à l'université qu'en entreprise.

5.5 Dialectique entre autonomisation et médiatisation : les TIC comme catalyseur d'autonomisation

En combinant les représentations professionnelles et les pratiques des participants de nos trois cas, il est possible de présupposer que c'est par un effet de ricochet des outils TIC maintenant intégrés à leur pratique que l'autonomisation devient graduellement une pratique explicite dans leur enseignement. Cela indique que les professeurs interrogés donneraient de l'importance aux savoirs et savoir-faire périphériques de l'apprenant qui sont induits par les TIC (Hubbard et Lévy, 2008, p. 10, cités, dans Guichon, 2012, p. 178), entre autres, ceux de son autonomisation pour apprendre le FL2 (Barbot et Gremmo, 2012).

De ce point de vue, les représentations et les pratiques des professeurs pour l'autonomisation en FL2 dans la région étudiée découleraient principalement de l'expérience du métier et de leurs réflexions professionnelles lors de leur confrontation avec les potentialités et les effets des outils technologiques et non de formations formelles.

Guichon (2012) reprend le terme de Rabardel et Samurçay (2006, p. 32), les « *médiations réflexives* » pour expliquer cet effet catalyseur des TIC pour la réflexion pédagogique. Cela rejoint les propos de Barbot et Gremmo (2012) et Montuori (2006) qui mentionnent que les TIC sont des catalyseurs d'autonomie autant pour le professeur que pour les apprenants dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues. Catalyseur est donc un terme employé pour qualifier les TIC non seulement pour les recherches sur l'autonomisation des apprenants en L2, mais tout autant pour le développement professionnel en général du métier de professeur de L2 (Guichon, 2012, p. 214). Notre recherche démontre alors que la dialectique entre autonomisation et médiatisation est certes complexe, mais fructueuse pour enrichir la pratique des professeurs dans le domaine du FL2.

En résumé et à l'instar de Perrenoud (1983), notre recherche semble montrer que la pratique du professeur de FL2 concernant l'autonomisation des apprenants est souvent issue d'un bricolage de savoirs d'action venant de la réflexion pédagogique du professeur sur ses expériences d'enseignement et de l'intégration de ressources variées technologiques ou pas et que « Tous ces objets hétéroclites qui constituent son trésor, il les interroge pour comprendre ce que chacun d'eux pourrait 'signifier', contribuant ainsi à définir un ensemble à réaliser » (Lévi-Strauss, 1962, p. 28 cité dans Perrenoud, 1983, s.p.).

5.5.1 Médiatisation et autonomisation, une influence mutuelle dans la pratique des professeurs de FL2

À la lumière de ce qui vient d'être dit à propos de l'effet de ricochet des TIC sur les représentations et les pratiques des professeurs concernant l'autonomisation, nous pouvons prétendre que les concepts d'autonomisation et de médiatisation en L2 s'influencent mutuellement chez nos participants, et que si la prise de conscience de

l'autonomie amène les professeurs à recadrer leur agir professionnel vers l'apprenant, la médiatisation permettrait d'outiller cet agir vers une praxéologique de l'accompagnement à l'autonomie selon eux. (Barbot et Gremmo, 2012; Steven et Shield, 2009; Garder 2011).

Par conséquent, l'autonomisation pour nos trois cas ne serait plus un concept tacite de leur pratique, mais deviendrait progressivement une pratique bricolée voire instrumentée dans la structuration des tâches et du type d'accompagnement à proposer en classe et en ligne. Toutefois, ces représentations professionnelles facilitatrices d'autonomie pour l'apprenant ne sont pas mises de l'avant dans les pratiques de façon aussi précise. En effet, tel que discuté en supra, nous avons relevé une adéquation modérée entre les représentations professionnelles et les pratiques évoquées chez nos participants. Deux raisons pourraient expliquer ce résultat.

En premier, les professeurs en évoquant leurs représentations sur le concept d'autonomisation ont révélé une forme d'idéal quand ils enseignent, tel que cela transparait dans l'analyse symbolique de leurs devises (Galvani, 1991). Cet idéal tend à ressembler à celui dont parle De Villiers Grand-Champs (2003) à propos de la dimension essentielle de l'action éducative du formateur : « l'advenue du sujet en première personne, comme sujet capable de répondre de lui-même. On voit quel déplacement s'est opéré : depuis l'éducateur vers l'éduqué, considéré maintenant comme sujet de son acte, c'est-à-dire de son accomplissement » (p. 126). Néanmoins, si cet idéal se reflète dans les représentations des professeurs de notre étude, ceux-ci se trouvent,

[...] le plus souvent tiraillé entre « une éthique de la conviction » définie par des choix (pédagogiques, méthodologiques) subjectifs, et opérés en fonction des valeurs individuelles et « une éthique de la responsabilité » (Barthélémy, 2007 : 126-127) qui dépend des éléments externes imposés le plus souvent par l'institution, pouvant remettre en question ces mêmes valeurs individuelles. (Moerman, 2011, p. 72)

Ce tiraillement a été exprimé par les participants de nos trois cas à travers les opposants externes et internes qu'ils expérimentent lorsqu'ils déploient des pratiques innovantes et autonomisantes dans leur milieu d'enseignement. Notre recherche confirme donc les tensions exprimées par Moerman entre ce que les professeurs veulent faire et ce qu'ils peuvent réellement faire sur le terrain. Cela explique, en partie, le manque d'adéquation entre les représentations et les pratiques des professeurs de notre recherche.

En second, ce manque d'adéquation entre représentations et pratiques pour l'autonomisation viendrait également du fait que les contextes étudiés sont fortement hétérostructurés et peu propices au développement de l'autonomie des apprenants voire des professeurs. Dans notre étude, les professeurs ne semblent pas avoir de craintes face à qui détient le contrôle en salle de classe ou en ligne tel que l'avait mentionné la recherche de Bailly *et al.* (2012). En effet, les professeurs de nos trois cas sont prêts à négocier certaines composantes et laisser plus de liberté aux apprenants pour gérer leur formation en langue. Cela voudrait dire qu'ils auraient enclenché une réflexion de leur rôle depuis l'intégration des TIC dans leur pratique qui leur permet de contourner les contraintes des milieux fortement hétérostructurés et donner aux apprenants l'opportunité d'exercer leur capacité à faire des choix pour apprendre.

Cette section clôture l'interprétation des résultats, nous pensons avoir répondu clairement à nos deux questions de recherche en discutant autant des représentations

que des pratiques de façon heuristique et originale tout en les liant aux préoccupations et aux avancées actuelles de la recherche dans le domaine de l'autonomie de l'apprenant en L2. Nous concluons ce chapitre avec les retombées de notre recherche.

5.5.2 Les quatre retombées de notre recherche multicas

L'ensemble de nos résultats et les choix faits pour interpréter nos données, nous amènent à considérer quatre retombées afin de lancer les discussions et ainsi *mettre sur la table* des idées pédagogiques pour outiller la réflexion et les pratiques des professeurs de langues. Ces retombées, nous l'espérons, pourraient faire en sorte que l'autonomisation devienne une pratique consciente, instrumentée et prédominante dans la formation des professeurs de L2.

La première retombée est d'ordre conceptuel avec le réseau iconographique que nous avons tracé et qui pourrait servir d'outil pour faciliter la compréhension du processus d'autonomisation de façon originale et sans employer un discours trop abscons pour les professeurs de L2 et les intervenants indirects.

La deuxième retombée est pragmatique et concerne les pratiques médiatiques ou non décrites dans les tableaux de l'analyse des pratiques didactiques et d'accompagnement des trois cas. Ces pratiques évoquées pourraient inspirer les professeurs à diversifier leur agir professionnel pour l'autonomisation de l'apprenant selon différentes dimensions.

Les deux autres retombées sont deux propositions qui visent à enrichir la formation initiale et continue des professeurs de L2 en traçant les grandes lignes d'une esquisse d'une didactique de l'autonomisation. La première proposition est que la formation

des professeurs en langues secondes concernant l'autonomisation devrait être intégrée à la formation aux TIC afin qu'elle fasse l'objet de discussions collectives dès le début de l'intégration des technologies dans la profession enseignante pour la L2. Nous faisons cette proposition, car nos résultats démontrent qu'autonomisation et médiatisation sont des concepts qui s'influencent mutuellement et que penser l'un sans l'autre serait nier une réalité actuelle des finalités de l'éducation et de la formation, c'est-à-dire la capacité de s'autoformer à l'heure du numérique et d'apprendre tout au long de la vie au moyen des technologies (Linard, 2010).

La deuxième proposition pourrait remédier au morcèlement des préfixes *auto-multi-alter* du dispositif autonomisant dans l'espace-temps de la formation. Il s'agirait de se baser sur le cadre conceptuel de l'autoformation pour analyser et planifier autant les curricula de la formation des professeurs de FL2 que ceux des cours de FL2.

Cette deuxième proposition se base sur l'hypothèse que la triple dimension de l'autoformation (auto-hétéro-éco) pourrait faciliter l'atteinte de l'autonomie langagière des apprenants de FL2 en réunissant sous un même chapiteau le sens comme critère didactique (auto), l'accompagnement à l'autoformation (hétéro) et les réseaux formel et informel d'apprentissage pour co-construire un environnement de formation ouvert en L2 (éco).

5.5.3 Un croisé formatif pour une biodiversité pédagogique en L2

Notre proposition vise à conceptualiser un croisé formatif entre le paradigme de l'autoformation, l'enseignement/apprentissage de la L2 et les potentialités des TIC. Sous ce croisé formatif nous avons combiné différents cadres conceptuels et pratiques venant de l'autoformation éducative, de l'autonomisation, de la formation en ligne,

du tutorat en ligne, de l'enseignement/apprentissage de la L2, de l'accompagnement en éducation et finalement de notre expérience en tant que chercheuse et professionnelle dans le domaine. À ces concepts et pratiques nous avons ajouté les résultats (outils TIC, pratiques médiatiques, besoins de formation) de notre recherche qui confortent notre conceptualisation inspirée de l'autoformation. Cette conceptualisation d'une didactique de l'autonomisation pour les professeurs est une proposition de travail pour nourrir la réflexion sur la formation des professeurs de L2. Elle vise à formuler des idées pour la discussion afin de définir des éléments théoriques et pragmatiques susceptibles de constituer une praxis de l'autonomisation pour la formation initiale et continue des professeurs de L2. Cette contribution à la recherche sur l'autonomisation des apprenants en L2 est une ébauche visant à instrumenter une pratique professionnelle et tenter de donner des pistes à la grande question que Kant a posée dans son *Traité de pédagogie* : Comment cultiver la liberté par la contrainte ?²¹

Pour illustrer cette proposition, nous proposons une conceptualisation pour outiller un cours de didactique de l'autonomisation pour la formation des professeurs de L2. Cette didactique se conceptualise à partir d'un éclectisme permettant de rassembler « toutes les grandes idées suscitées par les âges [la recherche sur l'autonomisation et la médiatisation des apprentissages]; et à les fondre pour les unir, au creuset d'une idée nouvelle » (Lalande, 1985, p. 258).

5.5.4 Esquisse d'une didactique de l'autonomisation pour la formation des professeurs de L2 et les cours de L2 : vers une multidisciplinarité

Le micro niveau est la dimension de l'« *auto* », de la conscientisation et de la réflexivité qui permet de faire la mise en place de façon explicite et d'intégrer des pratiques réflexives et d'auto-évaluation tout au long du cours de façon individuelle

ou en groupe. Le méso niveau est la dimension de l'« *hétéro* » en présentiel ou en ligne qui est le moment de la diversité des objectifs, des approches, des ressources et des tâches authentiques qui se déploient en milieu institutionnel afin de créer un environnement d'apprentissage riche et motivateur pour apprendre la langue. Le macro niveau est la dimension de l'« *éco* » avec l'ouverture du cours vers des espaces de formation authentiques afin de créer des liens entre les contextes formels et informels dans lesquels évoluent les apprenants (personnel et professionnel). Après chaque dimension nous avons indiqué les impacts envisagés pour les apprenants afin de démontrer la résonance que la formation des professeurs pourrait avoir chez les apprenants de L2. En mettant de l'avant ces trois dimensions lors de la formation des professeurs, ceux-ci pourraient ensuite planifier leur enseignement selon le paradigme de l'autoformation en langues et ainsi orchestrer un processus itératif entre les trois dimensions de l'enseignement/apprentissage de la L2 afin d'instrumenter le développement de l'autonomie langagière des apprenants de façon explicite.

Avant de présenter notre triptyque pédagogique, nous voudrions mentionner que notre conceptualisation d'une didactique de l'autonomisation en FL2 pourrait être transférable à d'autres domaines disciplinaires pour la formation des professeurs et le développement de l'autonomie des apprenants. D'une part, nous pensons que peu importe le champ disciplinaire visé, notre conceptualisation est multidisciplinaire car elle rejoint « tous ceux qui s'attachent à développer l'agentivité des individus, à l'aide des notions de *capabilities* (Sen), d'*empowerment*, de « *capacitation* », de *capacity building* ou de *facilitation sociale* » (Carré, Moisan, Poisson, 2010, p. 323). D'autre part, notre triptyque pourrait inspirer et outiller les professeurs d'autres disciplines autant sur le plan conceptuel avec les concepts d'apprenance, de réflexivité et de socialisation des apprentissages que sur le plan pragmatique pour développer des tâches authentiques et accompagner le processus d'apprentissage des apprenants dans des espaces formels et informels porteurs de sens.

Tableau 5.1 Mise en relation entre autoformation, L2 et médiatisation : esquisse d'une praxis pour l'autonomisation²²

Trois dimensions de l'autoformation dans la pratique des professeurs	Résonance des dimensions dans l'enseignement à la L2	Médiatisation Outils TIC
<p><i>Dimension existentielle</i> <u>(auto) - Micro niveau - conscientisation</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendre l'agentivité du sujet en formation. • Comprendre le concept de l'apprenance. • Se définir une posture d'accompagnement. • Connaître les stratégies d'auto-évaluation. • Faire son blason de professeur de L2. • Tenir un journal professionnel. 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire la mise en place de l'autonomisation en L2. • Proposer la biographie langagière pour connaître les apprenants. • Provoquer la narration réflexive sur la culture langagière et d'apprentissage. • Négociation des objectifs de la formation (savoirs-savoir-faire et savoir-être) pour connaître les besoins des apprenants. • Combinaison de tâches écrites et orales en L2. 	<ul style="list-style-type: none"> • Le journal d'apprentissage • Le portfolio électronique • Les discussions de groupe sur les représentations dans en classe, dans un wiki ou un forum. • Les questionnaires en ligne au début des cours et à la fin pour évaluer le dispositif et le comportement des apprenants dans celui-ci. • La vidéo-capture dans les tâches écrites pour l'auto-observation chez les apprenants et le suivi personnalisé.
<p>Impacts envisagés pour les apprenants de L2</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • Prise de conscience sur la double finalité du cours (apprendre à apprendre et apprendre une langue). • Prise de conscience de leurs représentations sur la langue cible et les façons d'apprendre une langue. • Développement de la capacité à se raconter en L2 (identité personnelle et professionnelle bilingue). • Développement de l'autonomie métacognitive. • Motivation accrue par l'espérance pratique de la formation en langues. • Participation à l'évaluation de leurs apprentissages langagiers. 		

Trois dimensions de l'autoformation dans la pratique des professeurs	Résonance des dimensions dans l'enseignement à la L2	Médiatisation Outils TIC
<p>Dimension éducative <u>(hétéro) - Méso niveau - diversité</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendre le concept de biodiversité pédagogique. • Ingénierie de l'apprendre à apprendre. • Développer divers types de présence en classe et en ligne. • Connaitre les fonctions du tuteur en ligne. • Évaluer et citer des ressources en ligne pour créer des tâches médiatisées bien référencées. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer des tâches authentiques à partir des savoirs contextualisés et intérêts des apprenants pour les quatre compétences langagières. • Combiner le travail individuel et en en groupe en présentiel et en ligne. • Donner différents rôles à l'apprenant pour les tâches (apprenant, évaluateur, professeur, modérateur). • Expliciter les tâches sur la Plateforme. • Discussions en FL2 sur le plagiat dans la réalisation des tâches. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sondage / Webquest. • Réalisation de tâches avec Google Drive, Edmodo, etc. • Scénarios d'apprentissage. • Tâches langagières authentiques. • Cartes conceptuelles pour les différents aspects de la langue (vocabulaire, conjugaison, etc.) • Combiner l'intégration des outils TIC professionnels, personnels et éducatifs. • Forum authentique sur des sujets variés. • Sites didactisés pour la langue. • EndNote, Evernote, etc.
<p>Impacts envisagés pour les apprenants de L2</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • Reliance des environnements personnels, professionnels et académiques des apprenants dans la formation à la L2 • Création de tâches d'apprentissage authentiques bien référencées aux moyens d'outils TIC. • Développement de l'autonomie cognitive et psycho-affective 		
<p>Dimension sociale <u>(Éco) - Macro niveau - Ouverture</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendre ce qu'est une communauté d'apprentissage. • Savoir instrumenter le continuum entre apprentissage formel et informel. • Intégrer l'évaluation par les pairs ou par les intervenants des milieux authentiques. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer des tâches dans la communauté (bénévolat). • Combiner des groupes-classes pour la présentation des tâches réalisées. • Fédéralisme des cultures. 	<ul style="list-style-type: none"> • Twitter • Facebook • Sites de jumelage • Sites d'intérêts personnels • You Tube • Sites d'art et de culture • Sites de chansons, poèmes, pièces de théâtre.

Trois dimensions de l'autoformation dans la pratique des professeurs	Résonance des dimensions dans l'enseignement à la L2	Médiatisation Outils TIC
Impacts envisagés pour les apprenants de L2		
<ul style="list-style-type: none"> • Savoir apprendre avec les autres et non pas seulement dans la classe. • Développer des habitudes de maintien de la L2 avec les technologies. • Assurer une durabilité de la formation après la fin de la formation. • Décloisonner formation formelle et informelle. 		

¹⁵ Pour une lecture approfondie des travaux de Iglesias-Philippot : <https://apliut.revues.org/3782>

¹⁶ Pour une définition du créacollage selon Martine Peters : <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1878/1777>

¹⁷ Lectures sur la méthodologie des traces : Perry, (1998) ; Grosbois (2013).

¹⁸ http://didatic.net/article.php?id_article=161

¹⁹ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/precaire/63295>

²⁰ <http://affordance.uqac.ca/index.php/libre-acces-aux-publications-scientifiques-de-laccessibilite-a-la-comprehension-des-resultats-de-recherche/>

²¹ https://fr.wikisource.org/wiki/Traité_de_pédagogie

²² Tableau inspiré des auteurs dans le domaine de l'autoformation et des langues secondes : (Albero, 2003b; Barbot, 2000, 2003, 2006; Berger, 2014; Carré, 2005; Carré *et al.*, 1997, 2010; Cyr, 1998 ; Galvani, 1991, 2010; Glickman, 2011; Grassin,2015; Kessler, 2013; Louveau et Mangenot, 2007; Ollivier et Puren, 2011; Paciuk, 2013; Poisson, 2003, 2010; Silva et Brougère, 2016).

CONCLUSION

Ce parcours doctoral arrive à sa fin et nous pouvons dire que nous avons su garder le cap, et ce, malgré les étocs du parcours et la prise de risques inhérente à toute tentative d'interprétation et de compréhension des pensées et actes humains.

Nous avons débuté cette expérience doctorale avec une problématique située au coeur de la réflexion sur l'éducation depuis longtemps, l'autonomisation de l'apprenant. Nous avons abordé cette problématique sous l'angle de la didactique professionnelle de l'autonomisation dans la profession du professeur de FL2. Nous avons démontré que cette problématique de l'autonomisation en FL2 est actuelle et essentielle à documenter avec la médiatisation des apprentissages langagiers dans une société qui se veut cognitive. Nous avons interrogé les représentations et les pratiques des professeurs de FL2 dans trois contextes médiatisés : en présentiel, en modalité hybride et à distance. Ces trois modalités ont été documentées dans les contextes de la formation postsecondaire (université et collège) et en milieu de travail (écoles de langues). Notre étude multicas a permis de constituer un corpus de données pour répondre à nos deux questions de recherche concernant les représentations professionnelles et les pratiques des professeurs de FL2 entre autonomisation et médiatisation dans la région d'Ottawa-Gatineau.

Nous avons montré que les professeurs de notre étude ont des représentations professionnelles favorables à l'autonomisation des apprenants, et que peu importe les

contextes étudiés, les TIC sont des outils d'enseignement considérés comme des adjuvants à l'autonomisation par les professeurs.

Nous avons constaté que même si dans les représentations professionnelles des participants résonnent des aspects de l'autonomisation et de son accompagnement, les pratiques sont souvent *orphelines* et enclavées dans diverses contraintes externes venant des apprenants et de l'institution et dans des contraintes internes relatives à la formation, au temps à investir, aux pratiques habituelles et au manque de pratiques médiatiques des professeurs.

Ces contraintes partagées par nos participants font en sorte que le déploiement des pratiques autonomisantes intégrant les TIC ou pas sont peu fréquentes et que la planification et la conception d'un dispositif autonomisant n'est pas une pratique explicite dans les cours de FL2, et ce, peu importe le contexte ou la clientèle des cours de FL2 de notre recherche. Il apparaît alors que les participants aux trois cas ont besoin de formation pour intégrer la praxis de l'autonomisation dans leur enseignement, dans leurs discours auprès des apprenants de façon explicite, et selon une méthodologie de *l'apprendre à apprendre*.

Suite à ce travail de recherche, nous pensons que l'autonomisation des apprenants en FL2 reste encore un phénomène marginal sur le plan des pratiques réelles dans la région étudiée. Toutefois, les pratiques *orphelines* déployées par les professeurs tendent à montrer que l'effet de ricochet des TIC sur la pratique des professeurs prend de l'ampleur, et que celui-ci amène les acteurs à se positionner par rapport à des pratiques individuelles et des pratiques collectives institutionnelles. De plus, les représentations professionnelles sur les opposants et les adjuvants à l'autonomisation démontrent bien le savoir tacite des professeurs, issu de leur expérience d'enseignement.

Finally, we wish to mention how much the technique of heraldry has been fruitful for our investigation. The heralding of the participating teachers has proved to be a strategy of verbalization of the experience *sur soi* essential for this research. In effect, it has allowed us to collect rich and original data on the concept of polymorphic self-education in L2 on the one hand, and has given the teachers interviewed the opportunity to formulate a first conceptualization of their experience on the autonomy of the learner in L2, on the other. In this sense, the method of heraldry has an interest « tant comme un outil de formation que comme un outil de recherche » (Galvani, 1991, p. 151). The symbolic analysis has allowed us to trace a new iconographic network of the concept of self-education and professional postures to accompany learners in the development of their autonomy to learn. The cases of images and mottos are the most powerful symbolic expressions of heraldry (Galvani, 1991, p. 152), their analysis has served « de médiation entre une expérience et une connaissance transmissible » (*Ibid.*) of self-education in L2. The symbol becomes thus a « opérateur sémantique », c'est-à-dire « un appareil qui produit du sens » (Borella, 1989, p. 265, cited in Galvani, 1991, p. 152), and this apparatus « intègre le sujet et la connaissance de manière indissociable » (*Ibid.*, p. 153).

In our study, the symbols of the ship, the mountain, the mirror, the boomerang for example, have allowed the participants to state tacit knowledge of their professional action in a figurative mode (Chevalier and Gheerbrant, 2012, p. xxvi). In this sense, the symbol for our research ensures the function of substitute (*Ibid.*). C'est-à-dire qu'il « se substitue à la relation du moi avec son milieu, sa situation, ou avec lui-même, quand cette relation n'est pas assumée en pleine connaissance de cause. » (*Ibid.*, p. xxvii). In this perspective, the symbol is a mediator because « il jette des ponts, il réunit des éléments séparés » (*Ibid.*). In our research the symbol has allowed us to bridge our objective of knowledge on self-education and

le vécu du professeur « non pas selon sa raison critique et au niveau de sa conscience [au participant], mais selon tout son psychisme, affectif et représentatif, principalement au niveau de l'inconscient. » (*Ibid.*)

Le blason a donc été révélateur pour notre recherche, non seulement pour atteindre nos objectifs de recherche, mais également sur le plan de notre réflexion sur le lien entre l'imaginaire et le processus de développement de l'autonomisation en L2. Suite à notre démarche doctorale, nous pensons que des recherches centrées sur le lien entre imaginaire et autonomisation pourraient revitaliser la didactique de l'autonomisation en L2.

Ne serait-ce pas là une visée intéressante pour la didactique de l'autonomisation en enseignement/apprentissage de la L2 que d'intégrer dans ses méthodes, dans ses objectifs le développement de « *l'imaginaire-apprenant* » (Jacquet-Montreuil, 2013) pour faire des ponts entre les différentes capacités de l'être humain que sont le raisonnement, la mémoire, la créativité et l'émotion ? La professeure de français Jacquet-Montreuil (2013) dans sa thèse de doctorat sur *La fonction socialisante de l'imaginaire*²³ le postule avec son idée d'une socio-pédagogie de l'imaginaire afin de remédier aux problèmes « de ceux qui sont en mal d'apprendre » (*Ibid.*, p. 14). Avec cette idée, l'auteure propose de faire de l'école un espace-temps de socialisation où les supports symboliques ont une place à part entière aux côtés des supports et approches plus traditionnels. Ces supports symboliques (blason, mandala, Kaïros) contribueraient à un « projet sociopédagogique ouvert simultanément à l'accueil de contenu disciplinaire ou culturel et au sens de la vie » (*Ibid.*, p. 231). À notre tour, nous pensons qu'une telle socio-pédagogie qui stimule la fonction imaginante pourrait être fructueuse pour ceux qui sont en *mal d'autonomie*, car elle valorise l'ensemble des ressources de chaque apprenant dans le collectif de la classe.

Dans un monde où les images et les symboles prennent une place de plus en plus prépondérante (Jacquet-Montreuil, 2013) et où l'autonomie devient une injonction à l'école et au travail, de futures recherches en enseignement/apprentissage de la L2 concernant le lien entre autonomie et imaginaire permettraient d'aider l'individu à obtenir son permis de conduire d'éternel apprenant.

²³ <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00820845/document>

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE EN LIGNE

Autonomisation de l'apprenant en enseignement/apprentissage des langues

Introduction

Merci de participer à cette recherche sur l'autonomie des apprenants dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du français langue seconde (FL2) et du français langue étrangère (FLE)

Il y a 21 questions dans ce questionnaire. Celui-ci a été construit à partir des travaux de : Albero, 2000; Barbot, 2000; A. Camirelli, 2002; G. Camirelli, 2003.

Si vous avez des commentaires ou suggestions pour cette enquête doctorale, n'hésitez pas à les indiquer à la fin du questionnaire.

Isabelle LeCain

Doctorante en éducation

Université du Québec en Outaouais.

Gatineau

Canada

Références :

Albero, B. (2000). L'autoformation en contexte institutionnel. Paris : L'Harmattan.

Barbot, M.-J. (2000). Les auto-apprentissage. Liège : CLE International.

Camilleri, A. (2002). Introduction de l'autonomie de l'apprenant dans la formation des enseignants. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Camirelli, G. (2002). Autonomie de l'apprenant – La perspective de l'enseignant. Strasbourg : Conseil de l'Europe

*** 1. Indiquez les institutions ou organismes de formation dans lesquels vous enseignez.**

- Université
- Collège (Cégep)
- Centre de formation pour adultes
- École de langues privée
- Gouvernement
- Centre de recherches

Autre (veuillez préciser)

*** 2. Selon l'institution ou l'organisme où vous enseignez, indiquez le nombre d'années d'expérience dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE ou FL2**

Université	<input type="text"/>
Collège - Cégep	<input type="text"/>
Centre de formation pour adultes	<input type="text"/>
École de langues privée	<input type="text"/>
Institution gouvernementale	<input type="text"/>
Autre	<input type="text"/>

*** 3. Parmi les niveaux de diplomation suivants, lesquels avez-vous complétés et dans quelle discipline ?**

Doctorat	<input type="text"/>
Maîtrise	<input type="text"/>
Baccalauréat spécialisé	<input type="text"/>
Baccalauréat	<input type="text"/>
Autre	<input type="text"/>

* 4. Avez-vous participé à des formations en milieu de travail ou autre (atelier- cours ponctuel, etc.) concernant l'enseignement/apprentissage des langues ?

Parmi les formations suggérées, lesquelles avez-vous suivies et quels étaient vos objectifs en suivant cette formation ? Précisez brièvement vos objectifs svp.

Si vous n'avez pas suivi de formation, répondez non au premier énoncé et passez à la question suivante.

J'ai assisté à une/des formation/s en milieu de travail.

Formation sur la didactique des langues

Formation sur la gestion de classe

Formation pour la plateforme d'apprentissage de votre institution

Formation particulière pour enseigner avec les technologies

Formation sur le développement des compétences technopédagogiques

Formation sur les pratiques d'évaluation en langues

Formation sur la pratique réflexive en enseignement

Formation sur les compétences transversales

Autre

* 5. Lors de votre formation initiale en enseignement/apprentissage des langues, avez-vous eu des cours ou des thématiques de cours qui portaient sur le concept de l'autonomie de l'apprenant en FL2 ou FLE ?

Oui

Non

Si oui, pouvez-vous préciser svp.

Autonomisation de l'apprenant en enseignement/apprentissage des langues

Les technologies et l'enseignement du FL2 ou FLE

Cette section vise à documenter l'utilisation des technologies dans les pratiques d'enseignement des professeurs

* 6. Selon quelles modalités enseignez-vous en contexte médiatisé ?

Nous définissons le contexte médiatisé comme un environnement pédagogique qui est supporté par les technologies de l'information et de la communication (TIC). Ce contexte comprend : plateforme d'apprentissage : Moodle, BlackboardLearn, Claroline. Le Web 2.0 : Internet, blogue, forum, wiki, courriel, médias sociaux, etc.)

	100% du temps (T)	75% du T	50% du T	25% du T	Jamais
En présentiel	<input type="radio"/>				
Hybride	<input type="radio"/>				
À distance	<input type="radio"/>				
Autre	<input type="radio"/>				

Autre (veuillez préciser)

7. Quand vous enseignez, à quelle fréquence accédez-vous aux plateformes d'apprentissage suivantes ?

	Tous les jours	2 à 3 fois semaine	Au deux semaines	1 fois par mois	Je ne connais pas
Moodle	<input type="radio"/>				
Blackboard Learn	<input type="radio"/>				
Claroline	<input type="radio"/>				
Campus Direct	<input type="radio"/>				
WebEx	<input type="radio"/>				
Adobe Connect	<input type="radio"/>				
Dokeos	<input type="radio"/>				
Edmodo	<input type="radio"/>				
Eluminate	<input type="radio"/>				
Autre	<input type="radio"/>				

Précisez le nom d'une autre plateforme

* 8. Intégrer les technologies dans mon enseignement est un/une :

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Pas vraiment d'accord	Pas du tout d'accord
Motivation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Changement de paradigme éducatif/formatif	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curosité et un défi professionnels	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Occasion de perfectionner mes compétences professionnelles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Occasion de collaborer avec mes collègues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partenariat avec d'autres institutions d'éducation et de formation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Occasion de devenir plus autonome pour enseigner le FL2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moyen de rendre les apprenants plus autonome pour apprendre une langue	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Occasion de participer à des projets de recherche à mon institution	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Frustration	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Insécurité professionnelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perte de temps	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Surcharge de travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Non-reconnaissance de mon temps de travail par mon institution	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Autre (veuillez préciser)

* 9. Quels sont les aspects de la situation d'enseignement en FL2 et FLE qui se modifient depuis que vous enseignez en contexte médiatisé ?

Vous pouvez commenter vos choix au besoin.

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Pas vraiment d'accord	Pas du tout d'accord
L'horaire des cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Précisez au besoin	<input type="text"/>			
Le lieu du cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tout à fait d'accord Plutôt d'accord Pas vraiment d'accord Pas du tout d'accord

Précisez au besoin

La cadence du cours

Précisez au besoin

Le temps de préparation pour le cours

Précisez au besoin

La recherche de contenu pour le cours

Précisez au besoin

Les outils/supports d'apprentissage

Précisez au besoin

Les ressources pédagogiques du cours

Précisez au besoin

Les types d'évaluation (auto-évaluation- évaluation par les pairs)

Précisez au besoin

La correction des devoirs et des examens

Précisez au besoin

La collaboration entre les apprenants pour faire les tâches

Précisez au besoin

Tout à fait d'accord Plutôt d'accord Pas vraiment d'accord Pas du tout d'accord

Les moyens de communication avec les apprenants

Précisez au besoin

La charge de travail demandée aux apprenants

Précisez au besoin

Les types de tâches demandées aux apprenants

Précisez au besoin

Le type de médiation auprès des apprenants

Précisez au besoin

La charge de travail du professeur

Précisez au besoin

La collaboration avec les autres professeurs

Précisez au besoin

Autre

Précisez au besoin

* 10. Indiquez les moyens de communication que vous utilisez pour communiquer avec les apprenants.
Indiquez la fréquence pour chaque moyen.

	Toujours	Souvent	De temps en temps	Rarement	Jamais
Téléphone	<input type="radio"/>				
Courriel personnel	<input type="radio"/>				
Courriel via une plateforme d'apprentissage (Blackboard, par exemple)	<input type="radio"/>				
Forum via une plateforme d'apprentissage (Moodle, par exemple)	<input type="radio"/>				
Annonces via la plateforme d'apprentissage	<input type="radio"/>				
Blogue	<input type="radio"/>				
Wiki via une plateforme d'apprentissage (Blackboard, par exemple)	<input type="radio"/>				
Plateforme de visioconférence (Skype par exemple)	<input type="radio"/>				
Google Drive	<input type="radio"/>				
Twitter	<input type="radio"/>				
Facebook	<input type="radio"/>				
Clavardage (Chat)	<input type="radio"/>				
Google+	<input type="radio"/>				
Autre (veuillez préciser)					

* 11. Selon vous, l'accès à des ressources en ligne (humaines et matérielles) enrichissent quels aspects de l'enseignement/apprentissage du FL2 ?

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Pas vraiment d'accord	Pas du tout d'accord
L'accès à des ressources spécialisés pour le FL2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'accès à des ressources authentiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le développement de l'autonomie chez les apprenants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le maintien des quatre compétences langagières	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La communication avec les apprenants (suivi, remédiation)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La collaboration pour faire les tâches en équipe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La communication avec des locuteurs natifs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'évaluation sommative	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'auto-évaluation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La rétroaction	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informier et rappeler les échéances et directives du cours aux apprenants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partager des idées et stratégies d'enseignement avec d'autres formateurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S'abonner à des sites spécialisés en FL2 pour de nouvelles pratiques ou ressources	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Autre (veuillez préciser)

Autonomisation de l'apprenant en enseignement/apprentissage des langues

Le processus d'autonomisation de l'apprenant en FL2 ou FLE

Cette section vise à documenter les représentations et les pratiques des professeurs concernant le concept de l'autonomisation de l'apprenant.

* 12. Selon vous, dans quelle mesure les apprenants peuvent-ils prendre part à la prise de décisions pour les composantes suivantes dans un cours de FL2 ou FLE ?

Précisez au besoin.

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Pas vraiment d'accord	Pas du tout d'accord
La définition des objectifs du cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Commentaire	<input type="text"/>			
Le choix des contenus du cours (thèmes)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Commentaire	<input type="text"/>			
Le choix des ressources	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Commentaire	<input type="text"/>			
Le choix des horaires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Commentaire	<input type="text"/>			
Choix des supports technologiques pour les tâches à compléter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Commentaire	<input type="text"/>			
Les moyens de communication entre le professeur et les apprenants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Commentaire	<input type="text"/>			
Les types d'activités en classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Commentaire	<input type="text"/>			
Les activités à l'extérieur de la classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Commentaire	<input type="text"/>			
L'évaluation des apprentissages (auto-évaluation et évaluation par les pairs)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Pas vraiment d'accord	Pas du tout d'accord
Commentaire	<input type="text"/>			
Le choix des tâches langagières	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Commentaire	<input type="text"/>			
Le choix de la modalité des activités (seul/duo/groupe)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Commentaire	<input type="text"/>			
Autre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Commentaire	<input type="text"/>			

* 13. Quand vous réfléchissez au concept d'autonomie d'apprentissage, quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit pour définir ce concept dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de la L2 ?

Vous pouvez écrire une définition si vous préférez.

* 14. Selon vous, le développement de l'autonomie pour apprendre une langue est :

Indiquez votre choix pour chaque énoncé et commentez au besoin.

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Pas vraiment d'accord	Pas du tout d'accord
Une compétence que l'apprenant devrait avoir en commençant le cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Commentaires	<input type="text"/>			
Un processus à mettre en place par le professeur durant le cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Commentaires	<input type="text"/>			
Une responsabilité partagée entre l'apprenant et le professeur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tout à fait d'accord Plutôt d'accord Pas vraiment d'accord Pas du tout d'accord

Commentaires

Une responsabilité partagée entre l'institution et le professeur

Commentaires

Une tâche individuelle

Commentaires

Une tâche collective

Commentaires

Autre

Commentaires

* 15. Pensez-vous que l'intégration des TIC peut faciliter le développement de l'autonomie des apprenants pour apprendre une langue?

- Oui
- Non
- Un peu plus
- Pas du tout
- Je n'ai pas réfléchi à cet aspect

Pourquoi ?

* 16. En contexte médiatisé, pensez-vous que le développement de l'autonomie de l'apprenant doit faire partie du contenu et des activités du cours ?

- Oui
 Non
 Peut-être
 Je ne sais pas
 Je n'ai pas réfléchi à cet aspect

SVP. Précisez votre réponse

* 17. Imaginez que vous devez conseiller un/une collègue concernant la pratique en salle de classe pour développer l'autonomie des apprenants dans un cours de langue, quels sont les deux conseils principaux que vous lui donnerez ?

* 18. Comment décrivez-vous un apprenant qui est autonome pour apprendre une langue seconde ou étrangère ?

Vous pouvez décrire ce qu'il doit savoir, ce qu'il doit faire, les compétences et les attitudes qu'il doit avoir, par exemple.

* 19. Décrivez brièvement une tâche réalisée en présentiel ou en ligne que vous avez proposée aux apprenants de vos cours et qui leur a permis d'agir de façon autonome pour réaliser cette tâche.

Par exemple, agir de façon autonome signifie que l'apprenant avait la possibilité de choisir le thème de la tâche ou avait un choix à faire parmi des suggestions, de la faire seul ou en équipe, d'utiliser des supports technologiques de son choix, etc.

* 20. Avez-vous déjà participé à une enquête sur le concept de l'autonomie de l'apprenant dans le domaine des langues seconde ou étrangère avant de compléter ce questionnaire ?

Si vous répondez oui, svp, précisez le contexte de façon anonyme et l'année.

- Oui
 Non

Précisez svp.

21. Avez-vous d'autres idées ou commentaires concernant le concept de l'autonomie de l'apprenant en classe de langues ?

ANNEXE B

L'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

L'entretien semi-dirigé

Dans le cadre de votre participation à cette recherche doctorale vous participerez à un entretien semi-dirigé. Cet entretien semi-dirigé comporte deux parties, le Blason (25 minutes) et la discussion (45 minutes). L'entretien se déroulera dans un lieu de votre choix (bureau, local à l'université ou en ligne).

Pendant la première partie, vous complèterez un Blason individuellement et ensuite nous ferons un bref retour sur l'activité. Je vous joins un exemple de l'outil du Blason.

Première partie : le Blason

Technique en éducation des adultes (Peretti 1988), le blason est un outil simple et amusant car il introduit le côté symbolique dans votre réflexion sur un concept à définir ou un projet à réaliser. Les différentes cases du Blason vous donneront un cadre suggestif pour amorcer votre réflexion sur vos représentations professionnelles.

Chaque case du Blason a des objectifs particuliers, voici la structure du Blason :

- Les cases de la devise et de l'image : reflètent le sens et la vision que vous donnez au concept d'autonomisation de l'apprenant dans votre pratique ;
- Les cases des forces et des difficultés : les aspects qui facilitent ou limitent le développement du processus d'autonomisation ;
- La case des ressources : tout ce dont vous vous servez pour promouvoir, instrumenter l'autonomie de l'apprenant (ressources humaines et matérielles)
- La case des impacts : les effets de l'autonomisation sur le professeur et sur les apprenants.

1. Comment réaliser un blason ?

Afin de tirer profit de cette technique, il faut que vous soyez prêt à :

- réfléchir au concept à l'étude et vous positionner par rapport à celui-ci ;
- laisser votre imaginaire vous suggérer des idées par l'analogie, la comparaison ou la métaphore ;
- écrire ou dessiner pour illustrer vos idées pour compléter les cases de la devise et de l'image ;
- être prêt à parler brièvement de votre blason avec la chercheuse.

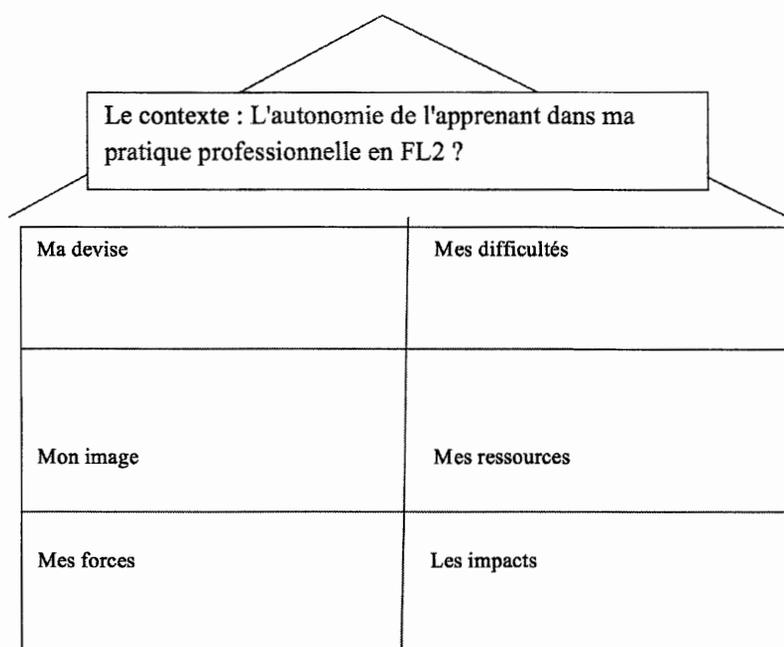
Voici un exemple de Blason afin de vous familiariser avec le format avant l'entretien.

LE BLASON

Complétez toutes les parties du blason suivant.

Sujet du Blason pour la recherche : L'autonomie de l'apprenant dans ma pratique professionnelle en FL2 ?

Le blason a 6 parties : la devise, l'image, les forces, les difficultés, les ressources et les impacts.



Deuxième partie : l'entretien semi-dirigé

Cette deuxième partie de l'entretien consiste à discuter de votre expérience d'enseignement du FL2 selon le contexte que vous avez indiqué au questionnaire en ligne (présentiel-hybride ou à distance). La discussion se fera à partir d'une grille de questions qui comporte deux thèmes principaux : les technologies et leurs impacts et le développement de l'autonomie des apprenants dans votre pratique.

270

Cet entretien sera enregistré (audio seulement) et cet enregistrement servira à la transcription des verbatim.

Si vous avez des questions sur le déroulement de l'entretien semi-dirigé, vous pourrez me poser vos questions avant le commencement de celui-ci ou communiquer avec moi en tout temps avant l'entretien.

Merci de votre collaboration !

Isabelle LeCoin
Doctorante en éducation
Université du Québec en Outaouais
Tél : (819) 671-5572
Courriel : isabelle.lecoin@outlook.com

ANNEXE C

GRILLE DE QUESTIONS

Entretien semi-dirigé : questionnaire aux professeurs

Nom du participant : _____

Cas : Présentiel - Hybride - Distance

1^{re} partie : Les technologies dans votre pratique du FL2 (présentiel-hybride-distance)

1. Qu'est-ce que les TIC vous permettent de faire dans vos cours de langue que vous ne pouviez pas réaliser avant l'intégration en salle de classe des plateformes, blogues, recherche sur Internet ?
2. Sur quels aspects de leur apprentissage de la langue les apprenants sont-ils plus autonomes depuis que les TIC font partie de l'environnement d'apprentissage : recherche d'information, collaboration, auto-évaluation-autonomie pour se fixer de objectifs réalistes, pratiquer la langue à l'extérieur de la classe, etc. ?

3. Selon vous, votre institution vous aide-t-elle à intégrer les TIC dans une visée d'autonomisation de l'apprenant ? Précisez.
4. Discutez-vous de la problématique de l'autonomie des apprenants avec vos collègues, quel est l'aspect qui revient le plus souvent, qui soulève des problèmes partagés par les professeurs ?
5. L'intégration des TIC en présentiel a-t-elle transformé la relation que vous avez avec vos apprenants ? Précisez les aspects transformés, vos façons de communiquer avec vos apprenants, le suivi suite à une tâche, etc. ?
6. Selon vous, que veut dire Henri (2010) quand elle dit: « *Avec les TIC, les professeurs ne sont plus devant les apprenants, mais à leur côté ?* »
7. Avez-vous d'autres points importants à mentionner concernant l'enseignement/apprentissage du FL2 en présentiel soutenu par les TIC ?

2^e Partie : l'autonomisation de l'apprenant

8. Selon vous, qu'est-ce qui influence votre conception de l'autonomie des personnes en général ?
9. Selon vous, qu'est-ce qui influence votre conception de l'autonomie de l'apprenant en FL2 ?

10. Pourquoi les apprenants doivent-ils être autonomes pour apprendre une langue ?
11. Que signifie autoformation pour vous ?
12. Que signifie autonomisation pour vous ?
13. Que signifie accompagnement de l'apprenant en enseignement/apprentissage du FL2 pour vous ?
14. Selon vous, quels sont les obstacles au développement de l'autonomie de l'apprenant en FL2 ? et les adjuvants ?
15. Activité de gradation pour les niveaux d'autonomie d'Albero (2003a) :
16. Lesquelles sont importantes pour vous quand vous préparez une tâche ?
17. Ordonnez les niveaux d'autonomie par ordre d'importance pour enseigner en contexte médiatisé.
18. Avez-vous observé chez les apprenants une plus grande marque d'autonomie au cours d'une tâche particulière que vous leur avez proposée ?
19. Selon vous quelles seraient les conditions à mettre en place pour favoriser l'autonomie de l'apprenant au niveau institutionnel, services aux étudiants, enseignement ?

20. Aimeriez-vous suivre une formation sur l'autonomisation des apprentissages pour l'enseignement du français langue seconde ? Pourquoi ?

21. Votre participation à cette entrevue vous a-t-elle permis de réfléchir plus précisément au concept d'autonomie de l'apprenant en FL2 ? Précisez.

ANNEXE D

CODAGE

CATÉGORIES ET SOUS-CATÉGORIES

Autonomisation

1. ACCProfAuto
2. CollègueAuto
3. ConditionsAuto
4. DeviseAuto
5. DiffiProfAuto
6. FacAdjAuto
7. FacOppoAuto
8. Forceprof
9. FormProfAuto
10. ÉvaDiffProf
11. ÉvaTâcheAuto
12. ImageAuto
13. ImpactAuto
14. ImpChargeTravProf
15. Importance AutoFL2
16. InstituAuto
17. RelApprAuto
18. ReprésProfAuto
19. RessProfAuto
20. TâcheAuto
21. TempsAuto

Médiatisation

1. ACCTic
2. DifficultéTic
3. Dispositif
4. Distance
5. ÉvaDiffTic
6. Hybride
7. ImpactTicPratique
8. ImpactTic Acc
9. NivAlbAutoTic
10. Plateforme
11. Présentiel
12. OutilsTic

Outils collecte de donnée

1. ReflProfOutilBlason
2. TeflProfOutilEntre

RÉFÉRENCES

- Abe, D. (1995). Organiser l'apprendre à apprendre en milieu industriel : Le centre de ressources de l'entreprise E. *Mélanges CRAPEL*, 22, 137-168. Récupéré de <http://www.atilf.fr/spip.php?article3499>
- Abe-Hildenbrand, D. (2003). Autoformation des adultes et contexte institutionnel : l'apprentissage de l'anglais en semi-autonomie au CNAM de Paris. Dans B. Albero (dir.), *L'autoformation et enseignement supérieur* (p. 141-152). Paris : Hermes science.
- Alava, S. (2007). Les pratiques médiatiques de l'enseignant : quelle validité pour la recherche. Dans B. Charlier et D. Peraya (dir.), *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation* (p. 107-121). Bruxelles : de Boeck.
- Alava, S. (2008). Les pratiques médiatiques de l'enseignant au cœur des situations de formation. *Revue Spirales*, 25-49. Récupéré de http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/65/31/39/PDF/pratiques_mediatiques-s-a-2011.pdf
- Albero, B. (1998). *Les centre de ressources : interface entre matérialité et virtualité*. Récupéré de <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000266>
- Albero, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Albero, B. (2003a). *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Hermes science.
- Albero, B. (2003b). *L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages*. Récupéré de <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/75/PDF/AlberoVincennes.pdf>

- Albero, B. (2004). Techniques, technologies et dispositifs. La question des instruments. Dans E. Annot et M.-F. Fave-Bonnet (dir.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer* (p. 253-294). Paris : l'Harmattan.
- Albero, B. et Charignon, P. (2008). *E-pédagogie à l'université : moderniser l'enseignement ou enseigner autrement ?* Paris : Agence de mutualisation des universités et établissements (AMUE). Récupéré de http://www.amue.fr/fileadmin/amue/formation-vie-etudiant/documents-publications/E_pedagogie.pdf
- Albero, B. et Poteaux, N. (2010). *Enjeux et dilemmes de l'autonomie : une expérience d'autoformation à l'université*. Paris : L'Harmattan.
- Albertini, J.-M. (1992). *La pédagogie n'est plus ce qu'elle sera*. Paris : Seuil/CNRS.
- Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches Qualitatives*, 32(1), 26-56. Récupéré de [http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero32\(1\)/rq-32-1-Alexandre.pdf](http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero32(1)/rq-32-1-Alexandre.pdf)
- Atlan, J. (2000). *L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE. Alsic*. Récupéré de <http://alsic.revues.org/index1759.html>.
- Atlet, M. (2005). Styles d'enseignement, styles pédagogiques. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 89-102). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Audet, L. (2009). *Mémoire sur le développement de compétences pour l'apprentissage à distance : points de vue des enseignants, tuteurs et apprenants*. Récupéré de http://archives.refad.ca/nouveau/Memoire_sur_les_competences_FAD_Mars_09.pdf
- Bailly, S., Guély, É., Normand, C. et Pereiro, M. (2012). Autonomisation et socialisation en contexte scolaire : vingt ans après. *Mélanges Crapel*, (33). Récupéré de <http://atilf.fr/IMG/pdf/07.pdf>

- Balçikanli, C. (2010). Learner autonomy in language learning: Student teacher's beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(1).
<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n1.8>
- Barbot, M.-J. et Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage : l'innovation dans la formation*. Paris : PUF.
- Barbot, M.-J. (2000). *Les auto-apprentissage*. Liège : CLE International.
- Barbot, M.-J. (2003). Le défi de la mondialisation. Dans M.-J. Barbot et T. Lancien. *Notions en Questions no 7 : Médiation, médiatisation et apprentissages* (p. 15-20). Lyon : ENS éditions.
- Barbot, M.-J. (2006). Rôle de l'enseignant-formateur : l'accompagnement en question. *Mélanges Crapel*, (28), 29-46. Récupéré de
<http://www.atilf.fr/spip.php?article3691>
- Barbot, M.-J. et Jacquinet-Delaunay, G. (2008). Des ressources pédagogiques aux usages : vers l'autonomisation de l'apprenant ? Dans É. Fichez et G. Jacquinet-Delaunay (dir.), *L'université et les TIC* (p. 143-178). Bruxelles : De Boeck Université.
- Barbot, M.-J. et Gremmo, M.-J. (2012). Autonomie et langues étrangères : Réaffirmer l'héritage pour répondre aux nouveaux rendez-vous. *Synergies France*, (9), 15-27. Récupéré de <https://gerflint.fr/Base/France9/barbot.pdf>
- Basque, J. (2005). Une réflexion sur les fonctions attribuées aux TIC en enseignement universitaire. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 2(1), 30-41. Récupéré de
http://ritpu.ca:81/img/pdf/ritpu_0201_basque-2.pdf
- Bélangier, N., et Farmer, D. (2012). Autonomie de l'élève et construction de situations scolaires. Étude de cas à l'école de langue française en Ontario (Canada). *Éducation et société*, 29(1), 173-191. Récupéré de
<https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2012-1-p-173.htm>.
 DOI: 10.3917/es.029.0173
- Bélisle, C., Bianchi, J. et Jourdan, R. (1999). *Pratiques médiatiques*. Paris : CNRS Éditions.

- Bélisle, C. (2002). Médiations humaines et médiatisations technologiques. Médiatiser l'apprentissage aujourd'hui. Dans M.-J. Barbot et T. Lancien (dir.), *Médiation, médiatisation et apprentissages. Notions en Questions* (p. 21-33). Lyon : ENS Éditions.
- Bélisle, C. (2010). Les technologies : quels usages, pour quels effets ? Dans B. Charlier et F. Henri (dir.), *Apprendre avec les technologies* (p. 35-45). Paris : PUF.
- Benda, J. (1948). *Kant*. Genève-Paris : Éditions des trois collines.
- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language training*, 40(1), 21-40. Récupéré de <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=642476>
- Berger, J. (2014). Game-based methods to encourage EFL learners to transition to autonomous learning. *SiSAL*, 5(3), 309-314. Récupéré de <http://sisaljournal.files.wordpress.com/2014/09/berger1.pdf>
- Bergmann, J. et Sams, A. (2013). *La classe inversée* (Version français de *Flip your Classroom*, 2012). Sherbrooke : Éd. Reynald Goulet inc.
- Berrouk, S. et Jaillet, A. (2013). Les fonctions tutorales : pour un déséquilibre dynamique. *Distance et Médiations des Savoirs*, 2. Récupéré de <https://dms.revues.org/206>. DOI : 10.4000/dms.206
- Blin, F. (1998). Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia. Dans T. Chanier et M. Pothier (dir.), *Hypermédia et apprentissage des langues, Études de linguistique appliquée (éla)*, 110, 215-226. Récupéré de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00000231/document>
- Blin, J.-F. (1997). Les représentations professionnelles : un outil d'analyse du travail. *Éducation permanente*, 132, 159-170.
- Bouffard, T. (2006). Des apprenants autonomes ? Dans É. Bourgeois et G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (p. 137-146). Paris : PUF.

- Bourgeois, É. (2006). Les théories d'apprentissage : un peu d'histoire. Dans É. Bourgeois et G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (p. 21-36). Paris : PUF.
- Bouyssières, P. (2006). *Accompagnement en FOAD et représentations professionnelles des formateurs : éléments pour une éthique de « reliance » des fonctions formatives*. Communication présentée au colloque : L'éthique et l'accompagnement en FOAD ; une articulation en voie de construction ? Toulouse. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/489354/filename/BouyssieresTlse06.pdf>
- Brassard, C. et Daele, A. (2003). Un outil réflexif pour concevoir un scénario pédagogique intégrant les TIC. Dans C. Desmoulins, P. Marquet et D. Bouhineau (dir.), *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain* (p. 437-444). Récupéré de <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000159/document>
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73. Récupéré de http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2864
- Conseil de L'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Strasbourg : Unité des Politiques Linguistiques. Récupéré de <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Camilleri, A. (2002). *Introduction de l'autonomie de l'apprenant dans la formation des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Candas, P. et Eneau, J. (2010). Autonomie de l'apprenant et dimensions affectives. Dans B. Albero et N. Poteaux (dir.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie* (p. 141-181). Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Camirelli, G. (2002). *Autonomie de l'apprenant – La perspective de l'enseignant*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Récupéré de <http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/glossaire/autonomieperspectiveenseignantCamillerilivre.pdf>
- Carré, P. (1997). Trois approches de l'Autoformation. Dans P. Carré, A. Moisan et D. Poisson (dir.), *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie et sociologie* (p. 1-38). Paris : PUF.

- Carré, P., Moisan, A. et Poisson, D. (1997). *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie et sociologie*. Paris : PUF.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance*. Paris : Dunod.
- Carré, P., Moisan, A. et Poisson, D. (2010). *L'autoformation : perspectives de recherche*. Paris : PUF.
- Carré, P. (2011). La galaxie de l'autoformation. Dans M. Fournier (dir.), *Éduquer et Former* (p. 297-301). Paris : Sciences humaines.
- Carette, E. et Castillo, D. (2004). Devenir conseiller : quels changements pour l'enseignant? *Analyse et traitement informatique de la langue française*, 27. Récupéré de <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/3curette-castillo-2.pdf>
- Cembalo, M. et Holec, H. (1973). Les langues aux adultes : pour une pédagogie de l'autonomie. *Mélanges pédagogique*, 1-10. Récupéré de <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/5cembalo-holec.pdf>
- Chan Tran Le, B. (2015). L'autonomisation des apprentissages du français : enjeux et perspectives. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12(1). Récupéré de <http://rdlc.revues.org/402>. DOI: 10.4000/rdlc.402
- Charlier, B. et Peraya, D. (2007). *Transformation des regards sur le recherche en technologie de l'éducation*. Bruxelles : de Boeck.
- Chateau, A. (2012). Représentations d'apprenants dans un dispositif d'apprentissage auto-dirigé. *Synergies France*, (9), 75-89. Récupéré de <https://gerflint.fr/Base/France9/chateau.pdf>
- Château, A., Bailly, S. et Ciekanski, M. (2015). Vers l'institutionnalisation de l'enseignement autonomisant – La technologie, soutien et obstacle à l'innovation. *Alsic*, 18(2). Récupéré de URL : <http://alsic.revues.org/2838>.
- Chevalier, J. et Gheerbrant, A. (1982). *Dictionnaire des Symboles*. Paris : Les éditions Pierre Laffont et éditions Jupiter.

- Ciekanski, M. (2005). *L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère : contribution à l'analyse des pratiques professionnelles*. (Thèse de Doctorat non publiée). Université de Nancy, France. Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00398940/document>
- Coco, M. (2006). Campus numérique et représentations des futurs enseignants de langues étrangères. *Distances et savoirs*, 4(3), 397-431. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-3-page-397.htm>
- Cocton, M.-N. (2015). Impliquer les apprenants de FLE dans l'évaluation et l'auto-évaluation en cours d'expression théâtrale. *Lidil*, 52, 107-127. Récupéré de <http://journals.openedition.org/lidil/3851>
- Commissariat aux langues officielles du Canada (2013). *Défis*. Un nouvel environnement pour la formation linguistique dans la fonction publique fédérale. Récupéré de http://www.officiallanguages.gc.ca/sites/default/files/stu_etu_092013_f.pdf
- Conole, G. et Alevizou, P. (2010). *A literature review of the use of Web 2.0 tools in higher education*. Report commissioned for the Higher Education Academy. Walton Hall, Milton Keynes : Open University. Récupéré de <https://www.heacademy.ac.uk/knowledge-hub/literature-review-use-web-20-tools-higher-education>
- Collectif de Chasseneuil. (2001). *Accompagner des formations ouvertes. Conférence de consensus*. Paris : L'Harmattan.
- Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, 2(23), 9-50. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2010-2-page-9.htm>
- Creuzé, A. (2010). Former les tuteurs à distance. L'expérience de l'Institut français de Madrid, *Distances et savoirs*, 3(8), 447-461. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-3-p-447.htm>
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : CLE International.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.

- Danvers, F. (2007). Penser l'accompagnement en contexte de mobilité : orienter ou s'orienter, quel dilemme ? Dans J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau et J.-Y. Robin (dir.), *Penser l'accompagnement adulte* (p. 51-71). Paris : PUF.
- Dam, L. (1995). *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice*. Dublin: Authentik.
- Dam, L. (2011). Developing learner autonomy with school kids : Principless, practices, result. Dans D. Gardner (dir.), *Fostering autonomy in language learning* (p. 40-51). Récupéré de https://www.researchgate.net/profile/David_Gardner5/publication/259368185_Fostering_autonomy_in_language_learning/links/00b4952b3e83c75399000000/Fostering-autonomy-in-language-learning.pdf
- Debon, C. (2001). *Ressources techniques et ressources humaines en formation individualisée à distance : leurs rôles dans leurs apprentissages et le pouvoir d'autodirection des apprenants*. Communication présentée lors du Colloque international de Montréal 2001 Bogues, du 19-22 septembre 2001. Récupéré de <http://www.er.uqam.ca/nobel/gricis/actes/bogues/Debon.pdf>
- Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? *Cairn*, 1(1), 19-46. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2003-1-page-19.htm>
- Depover, C. et Quintin, J.-J. (2011). Tutorat et modèles de formation à distance. Dans C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J.-J. Quintin et A. Jaillet (dir.), *Le tutorat en formation à distance* (p. 15-27). Bruxelles : DeBoeck.
- Desmet, P. (2006). L'enseignement/apprentissage des langues à l'ère du numérique : tendances récentes et défis. *Revue française de linguistique appliquée*, 11(1), 119-138. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2006-1-page-119.htm>
- De Villiers Grand-Champs, G. (2003). La dimension éthique de la fonction d'éducateur. *Éducation et Francophonie*, XXX(1). Récupéré de http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/ACELF_XXX_1.pdf
- Dickinson, M. (1987). *Self-Instruction in language learning*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Dion, C. (2011). Tools to Enhance Second Language Writing Autonomy : Can we do things better ? Dans D. Gardner (dir.), *Fostering Autonomy in Language Learning* (p. 64-75). Récupéré de https://www.researchgate.net/profile/David_Gardner5/publication/259368185_Fostering_autonomy_in_language_learning/links/00b4952b3e83c75399000000/Fostering-autonomy-in-language-learning.pdf
- Dislen, G. (2011). Exploration of How Student Perceive Autonomous Learning in EFL Context. Dans D. Gardner (dir.), *Fostering Autonomy in Language Learning* (p. 126-136). Récupéré de https://www.researchgate.net/profile/David_Gardner5/publication/259368185_Fostering_autonomy_in_language_learning/links/00b4952b3e83c75399000000/Fostering-autonomy-in-language-learning.pdf
- Duda, R. (1988). Autonomisation et scolarisation en milieu scolaire. *Mélanges pédagogique*, 49-57. Récupéré de <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/4duda-3.pdf>
- Dumazedier, J. (1995). Aides à l'autoformation : un fait social d'aujourd'hui. *Éducation permanente*, 122, 243-256.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignants. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176. Récupéré de <https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2010-v13-n2-ncre0713/1017288ar.pdf>
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: University Press Oxford.
- Ellis, G. et Sinclair, B. (1989). *Learning to learn english teacher's book*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Fabela-Cardenas, A. M. (2012). The impact of teacher training for autonomous learning. *SiSAL Journal*, 3(3), 215-236. Récupéré de <http://sisaljournal.files.wordpress.com/2012/09/fabela.pdf>
- Famose, J.-P. et Margnes, É. (2016). *Apprendre à Apprendre*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

- Fichez, E. (2000). Dispositifs de formation médiatisée : les Avatars de la médiation éducative. *Recherches en communications*, (13), 22-37. Récupéré de <http://sites.uclouvain.be/rec/index.php/rec/article/view/2691/249>
- Fine, G.S. et Collins, P. J. (2014). Starring Roles : Learner Autonomy in Drama Activities. Dans N. Sonda et A. Krause (dir.), *JALT 2013 Conference Proceeding*. Tokyo : JALT(2013). Récupéré de https://www.academia.edu/18404629/Starring_Roles_Learner_Autonomy_in_Drama_Activities
- Finch, A. (2002). *Autonomy : Where are we ? Where are we going ?* (Article basé sur la thèse inédite de l'auteur). Hong Kong Polytechnic University. Récupéré de https://www.researchgate.net/profile/Andrew_Finch/publication/268331031_AUTONOMY_WHERE_ARE_WE_WHERE_ARE_WE_GOING/links/55daf7f308aed6a199ab0c02/AUTONOMY-WHERE-ARE-WE-WHERE-ARE-WE-GOING.pdf
- Fontenay, H. (2009). *Language training and workplace: pairing this two realities*. Récupéré de <http://docplayer.fr/6825407-Formation-linguistique-et-marche-du-travail-comment-arrimer-ces-deux-realites.html>
- Forestal, C. (2006). *Travailleurs jetables : les enseignants de FLE/FLS*. Sur le blogue du Collectif FLE Marseille Sud-Est. Récupéré de <http://collectif-fle-marseille.over-blog.com/pages/Travailleurs-jetables-les-enseignants-en-fle-fls-5415428.html>
- Foucher, A.-L. et Pothier, M. (2007). Aides stratégiques dans un environnement d'apprentissage en FLE. *Alsic*, 10(14), 145-157. Récupéré de <http://alsic.revues.org/index625.html#ftn1>
- Frayssinhes, J. (2011). *Les pratiques d'apprentissage des adultes en FOAD : un effet des styles et des auto-apprentissage* (Thèse de doctorat). Université Toulouse II Le Mirail.
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2^e éd.). Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Gallois, C. (2006). *Apprendre à apprendre avec les NTIC*. Récupéré de <http://asl.univ-montp3.fr/UE11/apprendre.pdf>

- Galvani, P. (1991). *Autoformation et fonction de formateur*. Lyon : Chronique sociale.
- Galvani, P. (1997). *Quête de sens et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Galvani, P. (2001). *Accompagner l'autoformation, une démarche et ses variantes : didactique, pratique et symbolique*. Conférence présentée au séminaire du 10 mars à l'Université François Rabelais Tours. Récupéré de <http://alava.pagesperso-orange.fr/cours%20autoformation2002/galvani1.htm>
- Galvani, P. (2005). *Accompagner l'Autoformation dans les dispositifs de formation. Entre pratiques formelles et informelles*. Communication présentée au symposium A- GRAF, Gourette 2005. Récupéré de http://llearning.free-h.net/A-GRAF/Symposia/textes/2005/symp05_CC.htm
- Galvani, P. (2010). L'exploration réflexive et dialogique de l'autoformation existentielle. Dans P. Carré, A. Moisan et D. Poisson (dir.), *L'autoformation : perspectives de recherche* (p. 269-313). Paris : PUF.
- Gardner, D. et Miller, L. (2011). Managing self-access language learning: principles and practice. *System* 39(1), 78-89. Récupéré de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X1100011X>.
- Gardner, G. (dir). (2011). *Fostering Autonomy in Language Learning*. Gaziantep : Turquie. Récupéré de <http://ilac2010.zirve.edu.tr>
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- Germain, C. (2007). Autonomie langagière et TIC (Technologie de l'Information et de la Communication). *Revue japonaise de didactique du français*, 2(1), 112-129. Récupéré de https://www.academia.edu/6255326/Autonomie_langagiere_et_TIC_Technologies_de_linformation_et_de_la_communication
- Gettliffe, N. (2010). Préparation à l'autonomie tout au long de la vie : des cahiers de bord à l'université. *Les Cahiers de Acedle*, 7(2). Récupéré de <http://rdlc.revues.org/2135> ; DOI : 10.4000/rdlc.2135

- Glickman, V. (2011). Tuteur à distance : une fonction, un métier, une identité ? Dans C. Depover *et al.* (dir.), *Le tutorat en formation à distance* (p. 137-158). Bruxelles : De Boeck.
- Grangeat, M. (1998). *Enseigner en apprenant l'autonomie conditions théoriques et perspectives pratiques : le cas des activités métacognitives*. Présentation au 14^e colloque du RTE, Toulouse. Récupéré de <http://webcom.upmf-grenoble.fr/sciedu/grangeat/Ref/1998-Grangeat-REFToulouse.pdf>
- Grassin, J.-F. (2015). *Affordances d'un réseau social pour une formation en Français Langue Étrangère : pratiques discursives, mode de participation et présence sociale en ligne*. (Thèse de doctorat). Université de Lyon, France. Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01249215/document>
- Gremmo, M.-J. (1996). Former les apprenants à apprendre : les leçons d'une expérience. *Mélanges Crapel*, (22), 9-32. Récupéré de http://www.atilf.fr/IMG/pdf/03_gremmo.pdf
- Gremmo, M.-J. et Riley, P. (1997). Autonomie et apprentissage autodirigé : l'histoire d'une idée. *Mélanges Crapel*, (23), 81-107. Récupéré de <http://www.atilf.fr/spip.php?rubrique555>.
- Gremmo, M.-J. (2000). Autodirection et innovation : raisons d'être d'un réseau européen. *Mélanges Crapel*, (25), 13-27. Récupéré de http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/03_gremmo-2.pdf
- Gremmo, M.-J. (2003). Aider l'apprenant à mieux apprendre : le rôle du conseiller ou le discours comme lieu de rencontre pédagogique. Dans B. Albero (dir), *Autoformation et enseignement supérieur* (p. 153-166). Paris : Lavoisier.
- Gremmo, M.-J. (2007). La médiation formative dans l'autoformation institutionnelle : de la galaxie au paradigme. *La Médiation. Problématique, figures, usages*. (p. 65-78). Nancy : Presse universitaire de Nancy. Récupéré de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00613738/document>
- Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies*. De l'Eao aux réseaux sociaux. Paris-Sorbonne : PUPS
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des Tic dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier

- Gurtner, J.-L. (2007). Des technologies éducatives aux technologies de l'apprentissage. Dans B. Charlier et D. Peraya (dir.), *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation* (p. 189-200). Bruxelles : de Boeck.
- Haeuw, F. (2003). Vers un redéploiement des compétences des formateurs, dans les dispositifs de formation ouverts et distance. *Distances et savoirs*, (1), 47-59. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2003-1-page-47.htm>
- Hamilton, M. (2013). *Autonomy and foreign language learning in a virtual learning environment*. London : Bloomsbury.
- Henri, F. (2010). La formation à distance : enseigner et apprendre autrement. Dans B. Charlier et F. Henri (dir.), *Apprendre avec les technologies* (p. 157-168). Paris : PUF.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg : Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe.
- Holec, H. (1988). *Autonomie et apprentissage autodirigé*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Holec, H. (1991). Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage. *Éducation permanente*, 107, 59-66.
- Holec, H. (1997). Orientations pédagogiques fondamentales. Dans H. Holec et I. Huttunen (dir.), *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes – Learner autonomy in modern languages* (p. 13-22). Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Ibanez-Salgado, N. (2011). Aprendizaje-enseñanza : mejorar a partir de la interacción de los actores. *Educ*, 14(3), 457-474. Récupéré de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2041/2594>
- Iglesia-Philippot, Y. (2013). L'éthique dans l'enseignement-apprentissage des langues de spécialité : le cas de l'Espagnol en économie. *Cahiers de l'APLIUT*, 22(2), 82-103. Récupéré de <http://journals.openedition.org/apliut/3782>

Ismaïl, N. et Bailly, S. (2011). Évaluation des effets de l'accompagnement sur l'autonomisation d'apprenants de FLE dans un dispositif de formation ouverte. *Mélanges CRAPEL*, (32), 134-161. Récupéré de http://www.atilf.fr/IMG/pdf/133-162_ismail-alii.pdf

Ismaïl, N. (2012). *Mise en œuvre d'un dispositif de formation ouverte en langue étrangère : autonomisation et évaluation*. (Thèse de doctorat). Université de Lorraine, France. Récupéré de <http://docplayer.fr/23891449-Avertissement-d-autre-part-toute-contrefaçon-plagiat-reproduction-encourt-une-poursuite-pénale-liens.html>

Jullien, F. (2007). Repérer les impensés de notre pensée pour penser l'accompagnement. Dans J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau et J.-Y. Robin (dir.), *Penser l'accompagnement adulte* (p. 209-226). Paris : PUF.

Kaufman, J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Sejer : Armand Collin.

Kaufman, J.-C. (2011). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif* (3^e éd.). Paris : Armand Collin.

Karsenty, T. (2007). Comment s'articulent les facteurs qui influencent leur utilisation ? Dans B. Charlier et D. Peraya (dir.), *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation* (p. 210-217). Bruxelles : DeBoeck.

Kessler, G. (2013). Collaborative language learning in co-constructed participatory culture. *Calico*, 30(3). Récupéré de <https://journals.equinoxpub.com/index.php/CALICO/article/view/22809/0>

Knowles, M. (1971). *The modern practice of adulte education : andragogy vs pedagogy*. New York : Association Press.

Knowles, M. (1975). *Self-directed learning : A guide for learners and teachers*. New York : Association Press.

Kohonen, V. (2006). *Learning to learn through reflection: An experiential learning perspective*. Récupéré de http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/PagEF/f05.html

- Lahire, B. (2008). *La raison sociale. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Lalande, A. (1985). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris : PUF.
- Lameul, G. (2009). Penser ensemble, et de façon solidaire, sujet et situation au sein du dispositif. Dans G. Lameul, A. Jézégou et A.-F. Trollat (dir.), *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants* (p. 21-44). Lyon : Chronique Sociale.
- Lamy, M.-N. et Hampel, R. (2007). *Online communication in language learning and teaching*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Lancien, T. (2003). Médiation, médiatisation et apprentissages. Dans M.-J. Barbot et T. Lancien (dir.), *Médiation, médiatisations et apprentissages. Notions en questions. Rencontre en didactique de langues* (p. 9-13). Lyon : ENS Éditions.
- Lelardic, M. (2008). Pratique réflexive et formation des enseignants de français langue étrangère au Japon. *Didatic.net*. Récupéré de http://didatic.net/article.php?id_article=161.
- Leplat, J. (2002). De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. *Pistes*, 4(2), 1-31. Récupéré de <https://pistes.revues.org/3658>
- Lévy, P. (1997). *Cyberculture*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Lévy, P. (1998). *Qu'est-ce que le virtuel*. Paris : La Découverte/Poche.
- Linard, M. (1990). *Des machines et des hommes*. Paris : L'Harmattan (nouvelle éd. 1996).
- Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Education Permanente*, (152), 143-155. Récupéré de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00000275/document>
- Linard, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie. Dans B. Albero (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur* (p. 240-263). Paris : Lavoisier.

- Linard, M. (2010). Du gouvernement de soi à l'outil de management. Dans B. Albero et N. Poteaux (dir.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie : une expérience d'autoformation à l'université* (p. 185-201). Paris : La maison des sciences de l'homme.
- Little, D. (1990). Autonomy in language learning: Some theoretical and practical applications. Dans I. Gathercole (dir.), *Autonomy in language learning* (p. 7-15). London : CILT.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy : definition, issues and problems*. Dublin : Authentik.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependency of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 3(2), 175-181. Récupéré de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0346251X95000066>.
- Little, D. (2003). Learner autonomy and second/foreign language learning. *LLAS*, Récupéré de <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409#ref5>
- Little, D. (2007). Language learner autonomy : some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14-29. Récupéré de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2167/illt040.0>
- LittleJohn, A. (1985). *Learner choice in language study*. Récupéré de <http://www.andrewlittlejohn.net/website/docs/Littlejohn%20ELTJ%20Learner%20choice%20in%20language%20study.pdf>
- Littlewood, W. (1996). Autonomy : an anatomy and a framework. *System*, 24(4). Récupéré de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X96000395>
- Lo Monaco, G., Delouée, S. et Rateau, P. (2016). *Les représentations sociales*. DeBoeck Supérieur : Paris.
- Louveau, E. et Manganot, F. (2006). *Internet et la classe de langue*. Lassay-les-Châteaux : CLE international.

- Maia, L., Vandebrouck, F. et Bona V. (2012). Représentations sociales du concept d'autonomie chez des enseignants. Dans J.-L. Dorier et S. Coutat (dir.), *Colloque EMF2012* (GT9, p. 1227-1234). Récupéré de <http://www.emf2012.unige.ch/index.php/actes-emf-2012>
- Malcom, D. et Majed, M. (2013). Foundation-level Gulf Arab student response to self-access learning. *SiSAL Journal*, 4(4), 323-338. Récupéré de http://sisaljournal.files.wordpress.com/2013/12/malcolm_majed.pdf
- Malherbe, J.-F. (2000) *Les équivoques de l'autonomie*. Sherbrooke : GGC.
- Mangenot, F. (2000). L'intégration des TIC dans une perspective systémique. *Les Langues Modernes*, (3), 38-44. Récupéré de <http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr/publicat.htm>
- Medioni, M.-A. (2010). *L'autonomie guidée : une nouvelle voie pour l'apprentissage des langues*. Intervention aux journées d'études 2010 de la SHF « L'enseignement des langues dans l'hispanisme français » Université de Reims, 20 et 21 mai. Récupéré de http://mamedioni.fr/sites/default/files/article_files/lautonomie_guidee_une_nouvelle_voie_pour_lapprentissage_des_langues_0.pdf
- Meirieu, P. (2005). *Nouvel art d'apprendre ?* Récupéré de <http://www.meirieu.com/ARTICLES/nouvelartddapprendre.pdf>
- Merriam, S. B. (1988). *Qualitative Research and case study applications in education*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Metzger, J.- L. (2004). Devenir enseignant en ligne : entre surcharge et isolement. *Distances et savoirs*, 4(2), 335-356. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2004-2-page-335.html>
- Mlékuz, G. (1995). LA TSF, le Kino et l'étrange lucerne. *Éducation Permanente*, (122), 131-138.

- Moerman, C. (2011). Les représentations professionnelles des enseignants de FLE de l'Institut français d'Amérique latine : entre idéal professionnel et contraintes institutionnelles. *Synergies Mexique, (1)*, 71-80. Récupéré de <http://gerflint.fr/Base/Mexique1/moerman.pdf>
- Moldoveanu, M., Grenier, N., Steichen, C. et Jean, V. (2012). *Les méthodes d'analyse des pratiques d'enseignement : un regard comparatif*. Communication présentée au XVIIe Congrès international de l'Association mondiale des sciences de l'éducation à Reims, du 3 au 8 juin 2012, Reims. Récupéré de http://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/fichiers/AMSE/Colloque_methode/Moldoveanu-coll-Metho.pdf
- Mondada, L. et Pekarek Doehler, S. (2000). Interactions sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? *Acquisition et interaction en langues étrangères, (12)*. Récupéré de <http://journals.openedition.org/aile/947>
- Monnier, N. et Yassine-Diab, N. (2014). L'autonomie professionnelle des enseignants dans l'enseignement supérieur français: fiction ou réalité? *Études en didactique des langues, 22*, 67-83. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01235438>
- Montuori, C. (2006). Apprendre à savoir ou savoir apprendre : l'usage des outils informatiques serait-il un incubateur de l'autonomie ? *Mélanges Crapel, (28)*, 149-162. Récupéré de <http://www.atilf.fr/spip.php?article3700>
- Morin, E. (2008). *Mon chemin*. Paris : Points.
- Morin, E. (1999). *Le défi du XXe Siècle, relier les connaissances*. Paris : Seuil.
- Motteram, G. et Susan, B. (2009). A context-based approach to Web 2. and language education. Dans M. Thomas (dir.), *Handbook of Research on Language Acquisition Technologies: Web 2.0 Transformation of Learning* (p. 119-136). Pennsylvania : IGI Global. Récupéré de <http://www.igi-global.com/viewtitlesample.aspx?id=21941&ptid=517&t=a%20context-based%20approach%20to%20web%20.0%20and%20language%20education>
- Moyne, A. (1982). *Le travail autonome*. Paris : Éditions Fleurus.

- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Murray, G. L. (1999). Autonomy and language learning in a simulated environment. *System*, 27(3). Récupéré de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X99000263>
- Netten, J. et Germain, C. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS. *Alsic*, 7, 55-69. Récupéré de <http://alsic.revues.org/2280>. DOI: 10.4000/alsic.2280
- Nissen, E. (2007). Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie. *Alsic*, 10(1), 129-144. Récupéré de <http://alsic.revues.org/617>
- Narcy-Combes, J. P. (2003). Être tueur, de la théorie à une pratique. *La revue du GERAS*. (41-42), 21-34. Récupéré de <http://asp.revues.org/1138>. DOI: 10.4000/asp.1138
- Nguyen, V.-T. (2015). *Développer une autonomisation guidée de l'apprenant en français sur objectifs spécifiques*. (Thèse de doctorat). Université de Bordeaux Montaigne. Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01201158/document>
- Nguyen T. N., Tangen, D. et Beutel, D. (2014). Exploring the concept of learner autonomy in Cross-Cultural research. *SiSAL Journal*, 5(3), 202-216. Récupéré de http://sisaljournal.files.wordpress.com/2014/09/nguyen_tangen_beutel1.pdf
- Nunan, D. (2013). *Learner-centered English Language Education : The Selected Works of David Nunan*. London : Routledge.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2000). *Société du savoir et gestion des connaissances*. Paris : OCDE.
- Ollivier, C. et Puren, L. (2011). *Le Web 2.0 en classe de langue*. Paris : Maison des Langues.

- Ollivier, C. (2012). Approche interactionnelle et didactique invisible - Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social. *Alsic*, 15(1). Récupéré de <http://alsic.revues.org/2402>. DOI: 10.4000/alsic.2402
- O'Malley, J. et Chamot, A. (1990). *Learning strategies in Second language Acquisition*. Cambridge : CUP.
- Otham, S. (2015). Vers une formation réflexive aux TIC des futurs enseignants égyptiens de langues étrangères. *Dialogues et Cultures*, 61, 154-160. Récupéré de http://fipf.org/sites/fipf.org/files/d_c_ndeg61_-_2015.pdf
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston : Heinle & Heinle Publishers.
- Paciuk, A. (2013). Use of We 2.0 technologies in teaching/learning foreign languages. Dans J. Sliogeriné et J. Fotheringham (dir.), *Social Media : Challenges and Opportunities for Educaiton in Modern Society* (p. 72-78). Vilnius : Mykolo Romerio Universitas. Récupéré de http://www.mruni.eu/mru_lt_dokumentai/humanitariniu_mokslu_institutas/Social_Media.pdf.
- Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Éducation Permanente*, 4(135), 43-55. Récupéré de <http://emmenhelen.free.fr/accompagnement/153%20PAUL%5B1%5D.pdf>
- Paul, M. (2007). L'accompagnement, ou la traversée des paradoxes. Dans J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau et J. Y. Robin (dir.), *Penser l'accompagnement adulte* (p. 251-274). Paris : PUF.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 138(1), 9-17. DOI: 10.3406/rfp.2002.2859
- Peeters, H. et Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès*, 25, 15-23. Récupéré de http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/14969/HERMES_1999_25_15.pdf?sequence=1

- Pereiro, M. (2012). Autonomisation et rentabilité : points de rencontre et points de tension. Le cas d'une collaboration entre le CRAPEL et un créateur d'entreprise. *Synergies France*, 9, 41-48. Récupéré de <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/France9/pereiro.pdf>
- Perrichon, É. (2015). Réflexions sur les interférences entre action collective, pratiques réflexives et construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants de Français Langue Étrangère. *Dialogues et Cultures*, 61, 161-173. Récupéré de http://fipf.org/sites/fipf.org/files/d_c_ndeg61_-_2015.pdf
- Peters, M. (2015). Enseigner les stratégies de créacollage numérique pour éviter le plagiat au secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(3), 1-28. Récupéré de <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1878/1777>
- Platon. (1965). *Apologie de Socrate, Criton - Phédon*. Traduction, notices et notes par Émile Chambry. Paris : Flammarion
- Porcher, L. (1999). Préface. Dans M.-J. Barbot et G. Camatarri (dir.), *Autonomie et apprentissage* (p. ix-xi). Paris : PUF.
- Porcher, L. (2008). *De la télévision en noir et blanc à la crise financière*. Récupéré de www.francparler.org/articles/porcher2008.htm.
- Poisson, D. (2003). Modélisation des processus de médiation-médiatisation : vers une biodiversité pédagogique. *Notions en questions*, 7, 89-101.
- Poisson, D. (2010). Les dispositifs d'autoformation et leurs ingénieries. Dans P. Carré, D. Poisson et A. Moisan (dir.), *L'autoformation : perspectives de recherche* (p. 171-268). Paris : PUF.
- Puren, C. (2010). *Mise au point de/sur la perspective actionnelle*. Récupéré de <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011e/>
- Quintin, J-J. (2008). Accompagnement d'une formation asynchrone en groupe restreint : modalités d'intervention et modèles de tutorat. *Revue Sticef*, 15, 1-23. Récupéré de http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2008/04-quintin/sticef_2008_quintin_04p.pdf

- Quintin, J.-J. (2013). L'autonomie en question. *Les langues modernes*, 4, 17-29.
Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00922977/document>
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : A. Collin.
- Raby, C. (2004). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal, Montréal. Récupéré de <http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/edutice-00000750>.
- Ramos Cardenas, R. (2006, sept.). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (8), 183-202. Récupéré de:
<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/calj/article/viewFile/10510/11474>
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris : PUF.
- Rivens Mompean, A. et Eisenbeis, M. (2009). Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation. *Les cahiers de l'Acedle*, 6(1), 221-244.
Récupéré de <https://rdlc.revues.org/2204>. DOI: 10.4000/rdlc.2204
- Rivens Mompean, A. (2012). Tutorat en ligne - Analyse des pratiques d'interaction et de feedback dans un blogue pour l'apprentissage de l'anglais. *Alsic*, 15(Spécial Epal 2011). Récupéré de <http://alsic.revues.org/2493>
- Rogers, C. R. (1976). *Liberté pour apprendre ?* (Traduction française par Daniel Le Bon de *Freedom to learn*, 1969). Paris : Dunod.
- Rubin, J. (1975). What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51. Récupéré de
https://www.jstor.org/stable/3586011?seq=1#page_scan_tab_contents
- Rubin, J. et Thompson I. (1994). *How to be a more successful language learner*. Boston : Heinle et Heinle.
- Samuda, V. (2001). Guiding relationships between form and meaning during task performance : the role of the teacher. Dans M. Bygates, P. Skehan et M. Swain (dir.), *Researching pedagogic tasks* (p. 119-140). Harlow : Pearson Longman.

- Santos, F. (2016). *Le Kappa de Cohen : un outil de mesure de l'accord inter-juges sur des caractères qualitatifs*. Récupéré de http://www.pacea.u-bordeaux1.fr/IMG/pdf/Kappa_Cohen.pdf
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenty et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke : CPR.
- Schlemminger, G. (1996). *La pédagogie Freinet et l'enseignement des langues vivantes*. Berne : Peter Lang.
- Schwartz, B. (1973). *L'éducation demain*. Paris : Aubier-Flammarion.
- Schön, D. (1993). *Le praticien réflexif*. Montréal : Logique.
- Silva, H. et Brougère, G. (2016). Le jeu entre situations formelles et informelles d'apprentissage des langues étrangères. *Synergies Mexique*, 6, 57-68. Récupéré de https://gerflint.fr/Base/Mexique6/silva_brougere.pdf
- Schmidt, H. (2011). Communication patterns that define the role of the university-level Tutor. *Journal of College reading and learning*, 24(1), 45-60. Récupéré de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ961151.pdf>
- Soubrié, T. (2010). Internet au service de la tâche : un travail d'ajustements. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire (RITPU)*, 7(1), 6-17. Récupéré de http://www.ritpu.org/IMG/pdf/RITPU_v07_n01_06.pdf
- Sorel, M. (1994). *Pratiques nouvelles en éducation et en formation*. Paris : Harmattan.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage.
- Stevens, A. et Shielg, L. (2009). *Étude sur l'impact des technologies de l'information et de la communication (TIC) et des nouveaux médias sur l'apprentissage des langues*. Commission Européenne : Strasbourg. Récupéré de http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/documents/study_impact_ict_new_media_language_learning/final_report_fr.pdf

- Stern, H. (1975). What can we learn from the good language learner ? *Canadian Modern Language Review*, 31(4), 304-318.
- Straka, G. (1996). A model for motivated self-directed learning. *Education*, (53), 178-201.
- Tang, W. J. (2012). Utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère dans un environnement virtuel multi-utilisateurs en trois dimensions. *Alsic*, 15(2). Récupéré de <http://alsic.revues.org/2521>
- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'Information*. Paris : ESF éditeur.
- Tobin, D. (2000). *All Learning is self-directed*. Alexandria, VA : ASTD.
- Tough, A. (1971). *The Adult's Learning Projects*. Toronto : Oise.
- Tok, H. (2011). Autonomous Language learning : Turkish tertiary students' behaviours. Dans D. Gardner (dir.), *Fostering autonomy in language Learning*. (p. 137-146). Gaziantep, Turquie : Zirve University. Récupéré de <http://ilac2010.zirve.edu.tr>.
- Tremblay, N. A. (1986). *Apprendre en situation d'autodidaxie*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Tremblay, N. A. (2002). *L'autoformation. Pour apprendre autrement*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Tremblay, R. et Perrier, Y. (2006). *Savoir plus : outils/méthodes de travail intellectuel* (2^e éd.). Montréal : La Chenelière.
- Turnbull, M. (2011) Portfolio canadien des langues pour enseignants. ACPLS. Récupéré de <https://www.caslt.org/files/pd/resources/sample-language-portfolio-teachers-fr.pdf>
- Tütünis, B. (2011). Changing teacher beliefs and attitudes towards autonomous learning. Dans D. Gardner (dir.), *Fostering autonomy in language learning* (p. 161-165). Gaziantep, Turquie : Zirve University. Récupéré de http://ilac2010.zirve.edu.tr/Fostering_Autonomy.pdf

- UNESCO. (2013). *Transformer l'éducation : Le pouvoir des politiques relatives aux TIC*. Récupéré de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002218/221860f.pdf>
- Vachon, F. (2013). *La préparation des nouveaux enseignants et intervenants en FAD au Canada francophone*. Montréal : REFAD.
- Valenzuela, O. (2010). La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage/. *Synergies Chili*, 6, 71-86.
- Van Der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Van der Sanden, N. (2011). Apprendre à distance : outils et pratiques d'accompagnement en classe de FLE aux Pays –Bas. *Mélanges Crapel*, (32), 181-192. Récupéré de http://www.atilf.fr/IMG/pdf/171-192_vandersanden.pdf
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Villiot-Leclercq, E. (2007). Genèse, réception, orientation et explicitation des scénarios pédagogiques. *Distances et savoirs*, 5(4), 507-526. Récupéré de www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2007-4-page-507.htm.
- Vinatier, I. et Pastré, P. (2007). Organiseurs de la pratique et/ou de l'activité enseignante. *Recherche et Formation* 56, 95-108. Récupéré de <http://journals.openedition.org/rechercheformation/981>.
DOI: 10.4000/rechercheformation.981
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches Qualitatives, Hors Série*(3), 243-272. Récupéré de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Wanlin2.pdf
- Wenden, A. L. et Rubin, J. (1987). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
- Wenden, A. L. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.

Yang, N.-D. (1998). Exploring a new role for teachers : promoting learner autonomy.
Elsevier System, 26(1), 127-135. Récupéré de
<http://mandataire.uqo.ca:2099/science/article/pii/S0346251X97000699>