
Apprendre à apprendre pour apprendre à enseigner ?

Une étude des liens entre une expérience d'autoformation en langues en formation de formateurs et la mise en place ultérieure de dispositifs et pratiques autonomisants

Marco Cappellini*, Martine Eisenbeis**

* Université Lille 3 Charles de Gaulle
Laboratoire Savoirs, Textes, Langage (STL)
UMR 8163 CNRS
Rue du Barreau – BP 60149
59653 Villeneuve d'Ascq
marco.cappellini@univ-lille3.fr

** Université Lille 3 Charles de Gaulle
Département d'Etudes du Français à l'International (DEFI)
et
Centre de Ressources en Langues (CRL)
Rue du Barreau – BP 60149
59653 Villeneuve d'Ascq
martine.eisenbeis@univ-lille3.fr

RÉSUMÉ. Le présent article interroge le rôle de la formation de formateurs en didactique des langues étrangères dans la mise en place par les futurs formateurs en langues de pratiques à visée autonomisante. Dans le cadre des Master de Français Langue Etrangère et de Didactique de l'Anglais de l'Université Lille 3, les apprentis enseignants et formateurs font l'expérience d'une autoformation guidée dans une langue étrangère. Cette autoformation permet aux apprentis enseignants et formateurs de faire l'expérience pratique de notions théoriques relatives au paradigme pédagogique de l'autonomie de l'apprenant abordées dans d'autres cours de la formation. A travers des interviews avec des anciens étudiants de cette formation devenus maintenant des formateurs en langues, notre étude vise à comprendre les éventuels liens entre cette expérience d'autoformation et la mise en place de pratiques pédagogiques autonomisantes.

MOTS-CLÉS : Formation de formateurs, autoformation, autonomie, métacognition, didactique des langues et cultures étrangères.

ABSTRACT. This article explores the role of teacher education in foreign languages and cultures on the implementation of pedagogical practices aiming at developing learner's autonomy. During the "Master de Français Langue Etrangère et de Didactique de l'Anglais" at Lille 3 University, teacher trainees have a guided self-learning course in a foreign language. This self-learning allows them to practically experience theoretical notions related to the learner autonomy pedagogical paradigm, notions they tackled during other courses of their curriculum from a theoretical point of view. For our purposes, we interviewed some former students which are now foreign language teachers. Our main aim is to know if their experience of self-learning has some links on their actual pedagogical practices, especially concerning practices aiming at developing learners' autonomy.

KEY-WORDS: Teacher education, self-learning, autonomy, metacognition, pedagogy of foreign languages and cultures

1. Introduction

Au-delà de la complexité caractérisant l'émergence de cette notion (Gremmo et Riley, 1995), l'autonomie de l'apprenant¹ s'est imposée dans le panorama européen en lien avec la problématique de l'apprentissage tout au long de la vie. En effet, à l'intérieur de notre système économique actuel, chacun est et sera confronté au besoin de formation continue (Barbot et Camatarri, 1999, p. 172). Face à l'imprévisibilité des situations de travail et de communication ainsi que leurs évolutions, une éducation et un enseignement uniquement axés sur la transmission des contenus se révèlent inefficaces pour une préparation adéquate. Au contraire, si les institutions éducatives ne sont pas toujours en mesure de préparer les futurs acteurs sociaux en termes de contenus, elles devraient les former à l'utilisation d'outils leur permettant de faire face à de nouveaux apprentissages en fonction de leurs contextes d'action. Dans ce cadre, l'« apprendre à apprendre » apparaît comme une méta-compétence (Barbot et Camatarri, 1999) nécessaire, entre autres pour l'apprentissage et le développement des autres « compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie » (Conseil de l'Europe, 2006).

Les problématiques de l'autonomie de l'apprenant et de l'ingénierie pédagogique autonomisante sont entrées tôt dans les préoccupations de la didactique des langues et des cultures. Sur le versant de l'apprentissage, c'est le travail de Holec (1979) et plus largement du CRAPEL de Nancy (Gremmo et Riley, 1995) qui ont fait œuvre de précurseurs. Sur le versant de la formation des futurs formateurs en langues, c'est sous l'égide du Conseil de l'Europe que Camilleri (2002, p. 5) a insisté sur le rôle de la formation des enseignants pour l'introduction de l'autonomie de l'apprenant dans les systèmes éducatifs² : « Dans la plupart des cas, ceux-ci [les enseignants] n'ont jamais eu l'occasion d'apprendre eux-mêmes de façon autonome. Il est donc naturel qu'ils éprouvent des difficultés à mettre en œuvre une telle méthodologie ». En effet, le rôle du formateur change profondément quand l'on passe d'un paradigme de transmission des savoirs à un paradigme de l'apprentissage en autonomie (Abe et Gremmo, 1983).

Ces problématiques ont été reprises dans le cadre du Master Didactique des langues et des cultures de l'Université Lille 3 Sciences Humaines et Sociales. A l'intérieur de cette formation de formateurs en langues axée sur l'autonomie des apprenants (Barbot et Rivens Mompean, 2011), les apprentis enseignants font l'expérience d'une autoformation en langue étrangère. Cette étude vise à comprendre les liens entre un tel dispositif d'autoformation en langues et la mise en place de pratiques pédagogiques autonomisantes de la part des anciens étudiants de cette formation devenus formateurs en langues.

Dans la deuxième partie de l'article, nous allons présenter brièvement nos repères théoriques concernant la notion d'autonomie d'apprentissage et les dynamiques d'autoformation en langues étrangères. La troisième partie consistera en une brève revue de certaines études portant sur la question du vécu de la formation des futurs enseignants/formateurs. La quatrième partie de cet article illustrera le dispositif d'autoformation en langues étrangères mis en place à l'université de Lille 3. Cette quatrième partie se veut l'illustration d'une application possible des principes discutés dans la deuxième partie. La cinquième partie explicite le cadre méthodologique élaboré pour la présente recherche. La sixième partie montre les résultats de notre enquête et dans la septième nous les discutons.

2. Le paradigme de l'autonomie en didactique des langues et des cultures : quelques repères

De manière générale, suivant Barbot et Camatarri (1999, p. 25), « nous définissons le concept d'autonomie comme le comportement d'un système qui a en soi, ou établit par lui-même sa propre validité ou les règles de sa propre action ». Dans le cas spécifique de l'autonomie d'apprentissage qui nous intéresse, cela se traduit par « la capacité de mener, activement et de manière indépendante, un apprentissage de langue » (Holec, 1991, p. 51). En d'autres mots, cela revient, pour l'apprenant, à prendre en charge ce qui, dans des contextes traditionnels, reviendrait à l'enseignant : l'établissement des objectifs d'apprentissage, les ressources didactiques à utiliser et les méthodes d'apprentissage à mettre en œuvre, l(es) évaluation(s).

D'emblée, il nous faut noter que l'autonomie d'apprentissage ne peut jamais être un prérequis à une formation ou à un dispositif autonomisant, elle n'est pas innée (Holec, 1989, p. 31). Au contraire, l'autonomie

¹ Faute d'espace, nous nous limitons dans notre article à traiter de l'autonomie de l'apprenant au détriment de la question plus générale pourtant très intéressante et vive de l'autonomie de l'individu et de sa relation à la construction d'une société fondée sur les valeurs démocratiques et la notion de responsabilité (Barbot et Camatarri, 1999, p. 39 et sv.). Pour une articulation entre autonomie générale, autonomie langagière et autonomie d'apprentissage, voir Germain et Netten (2004).

² Voir également Barbot et Camatarri, 1999, p. 187-222.

nécessite un processus en évolution constante (Barbot et Camatarri, 1999 : 9). Elle est donc toujours quelque chose en devenir, « quelque chose vers quoi l'on va, que l'on construit, que l'on ne possède jamais totalement » (Porcher, 1981 : 61). Il serait donc plus correct de parler d'autonomisation de l'apprenant que d'autonomie d'apprentissage³.

Concrètement, la mise en place du paradigme pédagogique de l'autonomie d'apprentissage se fait à l'articulation de plusieurs tensions et autour de certains points centraux, que ce paragraphe vise à rendre explicites. Pour la clarté de notre exposé, nous allons ici les séparer, tout en sachant qu'ils coexistent dans et par des rapports complexes et qu'ils sont à l'œuvre en interaction dans l'apprentissage en autonomie.

Cela étant, le premier d'entre eux est la liberté de choix (Jézégou, 2002, p. 48-49). Cette liberté est une condition nécessaire mais non suffisante pour que se déclenche l'apprentissage en autonomie (Jézégou, 2002, p. 48-49) : elle doit s'appuyer sur un encadrement (Barbot et Camatarri, 1999, p. 26) permettant l'émergence d'une prise de conscience et surtout soutenue par une motivation bien ancrée dans le sujet (Jézégou, 2002, p. 47-48). Un tel encadrement se décline dans les deux formes de l'encadrement institutionnel et de la médiation humaine, nommée de différentes façons : accompagnement (Barbot, 2006), conseil (Gremmo, 2009) ou encore tutorat (Rivens Mompean et Eisenbeis, 2009). Il ne faut donc pas lire dans le terme « autonomie » une vision solipsiste de l'apprentissage ; au contraire l'autonomisation des apprenants est un processus fondamentalement social (Rivens Mompean et Eisenbeis, 2009) et d'interaction avec l'environnement (Barbot et Camatarri, 1999).

La liberté à la base de l'autonomie permet l'autodirection (Carré *et al.*, 1997, p. 46). A un premier niveau, l'autodirection se trouve dans l'établissement des objectifs d'apprentissage. Une telle autodétermination (Jézégou, 2002, p. 51) des objectifs d'apprentissage, qui a des liens évidents avec la motivation (Carré *et al.*, 2010 : 136-146), ne peut pas exister détachée de l'environnement. Ainsi, l'autonomisation de l'apprenant passe forcément par une interaction d'accompagnement visant à le sensibiliser à la contextualisation de l'apprentissage ainsi qu'aux différentes dimensions de l'analyse des besoins (Abe et Gremmo, 1983, p. 105-108 ; Richterich, 1985). A un deuxième niveau, l'autodirection se retrouve dans le choix des ressources et de la méthode, ou des méthodes, d'apprentissage. En ce qui concerne les méthodes d'apprentissage, accompagner l'apprenant dans son autonomisation signifie le sensibiliser à la variété des méthodes possibles et à l'adaptation du choix à son style cognitif et d'apprentissage, toujours dans une perspective dynamique (Barbot et Camatarri, 1999, p. 72). En ce qui concerne les ressources, afin de développer l'autonomie d'apprentissage, l'apprenant doit pouvoir disposer d'un ensemble de ressources diversifiées (Barbot et Camatarri, 1999, p. 98 ; Gremmo et Riley, 1995, p. 90) et modulables (Barbot *et al.*, 2006, p. 17). A l'intérieur des deux ensembles des méthodes et des ressources d'apprentissage, l'autonomisation de l'apprenant se fera également par l'accompagnement au repérage des ressources (Abe et Gremmo, 1983 : 109), au « savoir rechercher et traiter l'information » (Barbot *et al.*, 2006, p. 15).

D'un point de vue plus transversal au processus d'apprentissage, l'autonomisation de l'apprenant a des liens avec les représentations (Barbot et Camatarri, 1999, p. 58) et plus largement les cultures d'apprentissage. Ainsi, l'un des obstacles majeurs à l'autodirection de l'apprenant dans une autoformation peut venir de représentations sur l'apprentissage souvent liées à un enseignement transmissif (Gremmo et Riley, 1995, p. 94). L'accompagnement joue un rôle essentiel dans l'évolution de ces représentations (Gremmo et Riley, 1995, p. 94).

Un autre point important dans l'apprentissage en autonomie est celui de la motivation, qui est un facteur complexe en rapport dynamique avec l'autonomisation (Barbot et Camatarri, 1999, p. 67). A ce propos, nous distinguons les deux notions de motivation et de volition. La première concerne la dynamique psychologique liée aux attentes que l'apprenant a de la formation, de son projet personnel (Barbot et Camatarri, 1999, p. 66) et à l'espérance pratique d'emploi de la langue (Porcher, 2004). En un mot, la motivation est liée au but, elle est ce qui fait *se mettre* au travail (Carré *et al.*, 2010, p. 147). D'autre part, la volition est ce qui fait *rester* au travail (*ibid.*). Elle est liée aux perceptions que l'apprenant a de son apprentissage en ce qui concerne l'autodétermination et son efficacité personnelle (Jézégou, 2002, p. 51), conceptualisée théoriquement par des notions comme la proactivité (Carré *et al.*, 1997 : 91) ou l'agentivité (Carré *et al.*, 2010, p. 126). La volition se décline alors sur les deux versants du contrôle par l'apprenant de ses états internes, notamment concernant les émotions, et du contexte d'apprentissage (Carré *et al.*, 2010, 149).

Le dernier point qui nous intéresse est celui de la métacognition, véritable clé de voûte de l'autonomie d'apprentissage. En termes généraux, la métacognition est la capacité de l'apprenant à se distancier par rapport à ses pratiques, de les verbaliser et de réfléchir sur elles afin d'en évaluer l'efficacité. Dans le présent article, nous utiliserons le mot métacognition dans une acception restreinte de réflexion sur les pratiques d'apprentissage,

³ Dans la suite du texte, nous emploierons l'expression « autonomisation de l'apprenant » pour parler du processus, et le terme « autonomie » quand il s'agira de l'objectif à atteindre ou du paradigme pédagogique.

notamment par rapport à la dimension stratégique (Cyr, 1998) de ces pratiques en lien avec les styles d'apprentissage ainsi qu'avec le choix des ressources.

Enfin, en ce qui concerne l'autoévaluation, deux distinctions sont à établir : d'une part, l'autoévaluation formative, qui arrive à la fin de chaque activité d'apprentissage tout au long du processus et qui permet de décider si l'élément étudié est acquis et l'on peut passer au suivant, d'autre part, l'autoévaluation sommative, qui permet de porter un jugement sur l'ensemble du processus d'apprentissage en fonction des objectifs fixés au début (Porcher, 2004). Par ailleurs, l'autoévaluation peut porter soit sur les éléments langagiers et/ou culturels appris, soit sur les stratégies d'apprentissage employées, sur les ressources choisies ainsi que plus généralement sur la méthode d'apprentissage.

3. Les liens entre formation des enseignants⁴ et pratiques pédagogiques : quelques études

La question des liens entre formation initiale ou continue et les pratiques pédagogiques mises en places par les (apprentis) enseignants a été étudiée, entre autres, en termes d'impact (Brower et Korthagen, 2005), de transfert (Korthagen et Kessels, 1999) ou encore de représentations (Charlier et Charlier, 1998, p. 75). Ces études se fondent sur l'idée de l'ainsi nommé « problème du transfert » (*transfer problem*, Korthagen et Kessels, 1999, p. 5), autrement dit le constat que le transfert de la connaissance de notions théoriques aux pratiques pédagogiques en situation ne se fait pas de manière automatique (Korthagen *et al.*, 2006, p. 1021).

En ce qui concerne les représentations des (futurs) enseignants à propos de l'enseignement/apprentissage, Korthagen et Kessels (1999, p. 5) notent qu'elles ont souvent un fort lien avec les expériences d'apprentissage que ces (futurs) enseignants ont eues. Vause (2010, p. 16-18) relativise la portée de cette remarque en spécifiant d'autres sources d'influence dans le vécu des apprentis enseignants, tels les expériences de socialisation. De plus, cette chercheuse suggère que l'une des fonctions principales de la formation des enseignants serait de permettre aux futurs formateurs de mettre leurs représentations en perspective. Cette mise en perspective est également soulignée par Charlier et Charlier (1998, p. 90-94) dans le cadre d'une formation continuée visant à intégrer l'idée de changement.

A propos du rôle de la formation des enseignants pour le changement de représentations, Korthagen *et al.* (2006, p. 1036-1037) ont justement fait remarquer que « les apprentis enseignants rapportent leur déception quand ils font l'expérience d'un cours où le cours magistral est employé pour présenter des alternatives aux cours magistraux »⁵. Ces auteurs proposent donc un principe pour la formation des enseignants d'après lequel « l'apprentissage de l'enseignement est amélioré quand les approches d'enseignement et d'apprentissage prônées dans le programme sont mobilisées par les formateurs d'enseignants dans leurs mêmes pratiques »⁶ (Korthagen *et al.*, 2006, p. 1036-1037).

Une autre question fondamentale portant sur la formation des enseignants est le développement d'une posture réflexive pendant l'action et/ou sur l'action (Schön, 1994). Une telle posture réflexive a des liens forts notamment dans le transfert de la théorie à la pratique (Korthagen *et al.*, 2006, p. 1024). Nous tenons à souligner que, de par notre positionnement dans le paradigme de l'autonomie, nous préférons parler de métacognition ou de compétence métacognitive. Tout en ayant des liens, les deux notions de métacognition et de réflexivité ne sont pas équivalentes. Nous préférons parler de métacognition afin de mettre l'accent non pas sur la réflexivité de l'enseignant sur/lors de ses pratiques pédagogiques, mais sur la réflexion de l'apprenant dans le pilotage de son apprentissage.

La présente étude veut contribuer à la compréhension des liens entre formation des formateurs et pratiques pédagogiques. En tant que telle, elle se situe dans la lignée de ces auteurs, mais s'en distingue quelque peu : en effet, comme certaines des études présentées (Charlier et Charlier, 1998 ; Korthagen *et al.*, 2006 ; Vause, 2010), nous considérons les représentations des apprentis enseignants concernant le vécu de la formation de formateurs, mais nous abordons également deux autres axes de recherche. De plus, notre focus n'est pas la façon d'adapter la théorie à la pratique (Korthagen et Kessels, 1999), mais au contraire les liens entre une formation de formateurs

4 Nous préférons l'expression « formation de formateur », incluant un éventail de professions plus large que celle de « formation des enseignants ». Néanmoins, dans cette deuxième partie nous reprenons les expressions employées par les différents auteurs.

5 Notre traduction. Dans l'original : « *student teachers report their disappointment when they experience a class in which a lecture is used to present alternatives to the lecture method* ».

6 Dans l'original : « *learning about teaching is enhanced when the teaching and learning approaches advocated in the program are modeled by the teacher educators in their own practice* ».

fortement axée sur le paradigme de l'autonomie de l'apprenant et la mise en place de pratiques pédagogiques à visée autonomisante. A ce propos, il nous semble non pertinent de parler en termes d'impact (Brower et Korthagen, 2005), car cela implique une dynamique causale. Le terme de transfert est également inadéquat, puisque dans certains des cas étudiés on assiste à la formulation et à l'introduction de pratiques pédagogiques autonomisantes dans des contextes d'enseignement hétéronome. Enfin, notre étude ne considère pas la formation continue (Charlier et Charlier, 1998) ni la formation en alternance (Korthagen *et al.*, 2006), mais les liens entre une formation initiale et les pratiques pédagogiques mises en place en dehors de la formation.

4. Le dispositif d'autoformation en langues étrangères à Lille 3

Notre dispositif d'autoformation est ancré dans une formation visant l'autonomisation de l'enseignant/formateur pour qu'il devienne un ingénieur pédagogique, dont le rôle « *n'est donc plus de savoir donner un cours mais de concevoir, construire et conduire des dispositifs d'autoformation préparant les apprenants à des usages mixtes des technologies numériques (dispositifs numériques ou blended learning) et à des évaluations qui s'ajustent à des demandes en évolution* » (Barbot et Rivens Mompean, 2011). En écho aux remarques de Korthagen *et al.* (2006, p. 1036-1037) citées dans la section précédente et afin de créer un lien entre théorie et pratique (Korthagen et Kessels, 1999), le Master mobilise le paradigme de l'autonomie à deux niveaux. Au niveau des cours « théoriques », les apprentis formateurs construisent leurs références théoriques en autoformation (Barbot et Rivens Mompean, 2011 ; Barbot et Rosen, 2007). A un deuxième niveau, ils deviennent eux-mêmes apprenants en langues en autoformation (Grosbois, 2012, p. 80-82).

Plusieurs recherches et recherches-action ont été menées sur l'ensemble du Master (Barbot 2009 ; Barbot et Rivens Mompean, 2011 ; Barbot et Rosen, 2007) ainsi que sur le dispositif d'autoformation en langues et sa perception par les étudiants (Rivens Mompean et Eisenbeis, 2009), nous ne reviendrons donc pas sur l'ensemble de la formation, mais décrivons seulement le dispositif d'autoformation en langues. Cet article est un prolongement de cette série d'études, car si elles portaient sur les représentations des étudiants et sur les résultats à l'issue de la formation, notre étude pousse l'enquête encore plus loin afin de comprendre ce que les anciens apprentis mobilisent une fois devenus formateurs en langues.

Le dispositif d'autoformation guidée en langue (dorénavant AF) a été conçu en fonction de plusieurs besoins. Avant tout, il vise une mise en pratique de la logique soulignée ci-dessus d'après laquelle les formateurs ont besoin de faire l'expérience de l'autonomie d'apprenant afin de concevoir au mieux des dispositifs pédagogiques autonomisants. Ensuite, l'AF permet, d'une part, de gérer l'hétérogénéité des niveaux de langue des étudiants, qui proviennent de différents horizons ; d'autre part d'individualiser l'apprentissage de la langue choisie en fonction de la spécificité des besoins de chacun. Enfin, l'AF permet d'atteindre une compréhension dans la pratique de notions abordées dans les autres cours théoriques de la formation, telles les notions de métacognition, de style d'apprentissage, de motivation/volition, d'autoévaluation, etc. Les langues proposées sont actuellement l'anglais, le français (obligatoire pour la plupart des étudiants étrangers), l'italien et le polonais.

Le principe de base de ce dispositif est que l'autonomisation ne peut pas se développer « dans le vide », mais qu'elle nécessite un cadrage à l'intérieur duquel les apprenants peuvent construire et s'approprier la liberté et la responsabilisation de leurs apprentissages (Barbot et Camatarri, 1999), d'où l'emploi de l'adjectif « guidée ». Ces contraintes et ce guidage, dont nous reconnaissons le caractère paradoxal à la suite d'Albero (2002, p. 459), se traduisent dans la pratique par un parcours suivi par tous les étudiants et un ensemble d'outils visant à favoriser le développement de la métacognition et donc l'autonomisation. Il ne s'agit donc pas d'une situation d'autodidaxie « sauvage », ni d'autodirection complète (Rivens Mompean et Eisenbeis, 2009).

D'emblée, chaque étudiant passe deux tests : d'une part, un test de niveau en langue qui sert à comprendre le niveau de l'apprenant ainsi que ses points forts et points faibles ; d'autre part, un test de découverte du profil d'apprentissage. Ensuite, chaque étudiant passe un entretien individuel avec le tuteur. Ces éléments constituent la base de l'analyse des besoins (Richter, 1985) préalable à l'élaboration du parcours de chacun. Pendant cet entretien, l'étudiant part des résultats des deux tests, de ses besoins d'apprentissage, de son espérance pratique (Porcher, 2004) – autrement dit l'utilisation envisagée de la langue – et de ses envies et centres d'intérêt pour formuler, avec le soutien du conseil (Barbot, 2006 ; Gremmo, 1995, 2009), ses objectifs d'apprentissage. L'entretien sert également à envisager des stratégies et des ressources d'apprentissage adaptées aux objectifs formulés et au(x) style(s) cognitif et d'apprentissage de l'apprenant.

Suite à cette première phase, chaque apprenant travaille en autonomie sur ses objectifs à partir des ressources, notamment numériques, présentes au Centre de Ressources en Langues et éventuellement d'autres ressources trouvées ailleurs (Internet, bibliothèques...). En cas de besoin d'activités de production ou interaction orales, des ateliers sont organisés à la demande et sur l'initiative des étudiants, qui peuvent également participer à un apprentissage en tandem (Helmling, 2002). Afin de favoriser le développement de la métacognition, les

apprenants doivent tenir un carnet de bord où ils annotent leurs stratégies d'apprentissage et les évaluent. Par ailleurs, pendant le semestre, le tuteur organise des séances de groupement portant sur l'« apprendre à apprendre ». Pendant ces séances, les apprenants sont amenés à réfléchir sur leurs stratégies d'apprentissage, notamment par le partage des pratiques. Enfin, pendant le semestre, les apprenants disposent d'une plateforme collaborative en ligne où ils peuvent échanger sur des forums et se repérer sur un calendrier d'activités. En cas de besoin, ils peuvent demander à tout moment un entretien avec le tuteur.

Le parcours d'apprentissage se conclut par un entretien d'autoévaluation, où l'apprenant dialogue avec le tuteur afin de formuler un bilan de son parcours d'apprentissage tant en ce qui concerne l'apprentissage langagier qu'en ce qui relève du développement de la métacognition et de l'éventuel changement de représentations sur le processus d'apprentissage. L'évaluation institutionnelle, avec sa valeur de certification externe (Gremmo et Riley, 1995, p. 88), varie légèrement en fonction des langues. Les caractéristiques communes sont, d'une part qu'elle se base sur l'apprentissage langagier et sur le développement de la métacognition ; d'autre part, le fait que la note attribuée par le professeur intègre l'autoévaluation de l'apprenant.

5. Cadre méthodologique

5.1. Le recueil des données

L'objectif de cette étude est de comprendre les (éventuels) liens entre le passage des apprentis enseignants/formateurs par le dispositif d'autoformation et les pratiques pédagogiques mises en place une fois qu'ils sont devenus enseignants/formateurs en langues. Poser cette question générale revient à s'interroger à deux niveaux : d'une part celui du vécu de l'apprentissage et du passage par l'autoformation, d'autre part celui des pratiques pédagogiques actuelles. A ces deux niveaux s'en ajoute un troisième, celui des représentations que les enseignants/formateurs se font eux-mêmes de ces éventuels liens.

Pour répondre à ces questions, nous avons demandé à plusieurs anciens étudiants du Master, devenus maintenant formateurs en langues étrangères, de nous accorder un entretien que nous avons enregistré et transcrit. Dans notre demande, nous avons spécifié que nous étions en train de mener une enquête portant sur les pratiques d'apprentissage en autoformation et les pratiques pédagogiques des enseignants/formateurs : il ne s'agit donc pas d'observation directe des pratiques, mais d'analyse du déclaratif de ces enseignants/formateurs.

Sur quinze personnes que nous avons pu contacter, douze ont répondu à notre demande. Ils ont des rôles assez variés dans leurs institutions respectives. Ils ont un âge compris entre 25 et 39 ans. Actuellement, six d'entre eux sont formateurs de FLE en France, tous au niveau universitaire sauf une personne qui travaille dans un centre de langue privé. Deux enseignent l'anglais toujours en France, un à l'université et l'autre au collège. Trois sont formateurs de FLE à l'étranger, un dans une université en Chine, un dans une université en Palestine et un dans une Alliance Française aux Philippines. Enfin, une est formatrice en entreprise pour les langues et l'utilisation d'outils numériques.

Pour mener nos entretiens, nous avons élaboré un canevas (en annexe) en trois parties relevant d'une technique mixte combinant l'entretien compréhensif et l'entretien d'explicitation. Dans la première partie de l'entretien, portant sur les pratiques pédagogiques actuelles, nous avons majoritairement exploité la technique de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994). Dans ce type d'entretien, l'enquêteur vise à faire expliciter dans le détail l'action menée par l'enquêté. Dans cette première partie, l'enquêteur trie le discours de l'enquêté afin de le canaliser vers l'objet de son enquête. Pour opérer ce « tri », l'enquêteur peut s'appuyer sur l'articulation des domaines de verbalisation et des informations satellites de l'action proposée par Vermersch (1994, p. 34-51) (voir *infra*).

Nous avons d'abord posé des questions concernant le contexte et le statut d'enseignant/formateur à l'intérieur de l'institution. Nous avons ensuite procédé à l'explicitation des pratiques pédagogiques mises en place, sans aborder la question de l'autonomie si elle n'était pas introduite par les enseignants/formateurs. De plus, nous avons été amenés à distinguer les pratiques pédagogiques actuelles et celles encore au stade de projet et ce, pour deux raisons. En premier lieu, les enseignants/formateurs avec qui nous avons pu entrer en contact n'étaient souvent qu'au début de leur expérience de travail (maximum trois ans). En second lieu, nous avons jugé important de connaître leurs projets car ils pouvaient être indicatifs des liens avec la formation.

La seconde partie de l'entretien portait sur le vécu de l'expérience d'autoformation. Dans cette partie, nous avons combiné l'explicitation des pratiques d'apprentissage, explicitation forcément d'une granularité réduite à cause de la distance temporelle de l'expérience d'autoformation guidée, à une dimension compréhensive concernant le vécu. Dans l'entretien compréhensif (Kaufmann, 2008) il s'agit d'essayer de dégager le sens que les acteurs donnent aux phénomènes étudiés. Contrairement au caractère plus directif de l'explicitation, dans l'entretien compréhensif, l'enquêteur reste ouvert à toutes les digressions, qui pourraient révéler des éléments

essentiels pour l'enquête (*ibid.* 50). C'est pourquoi dans la préparation des entretiens, nous n'avons pas établi une liste de questions à poser mais un « canevas investigatif » (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 145), canevas visant la production des données riches par le biais de variations non seulement souhaitables mais même nécessaires. En ce sens, l'utilisation du canevas investigatif lors de l'entretien était de nature stratégique au sens de Morin (1990, p. 106). La stratégie se distingue du programme en ce qu'elle n'est pas fixe ni pré-établie – comme le serait par exemple un questionnaire – mais au contraire s'appuie sur les « accidents », les imprévus de l'action pour mieux arriver à ses fins propres.

E1	Chargée de mission pédagogique dans une Alliance Française aux Philippines. Enseignante dans des cours en présentiel de cette Alliance Française.
E2	Formatrice dans un centre de langues universitaire pendant quatre mois dans une université au Chili. Ingénieur pédagogique dans la cellule TICE d'une université française.
E3	Assistante administrative dans un centre de formation continue privé en France. Formatrice en langue pour jeunes enfants dans ce centre.
E4	Enseignante de français langue étrangère dans une université française.
E5	Coordinatrice des études françaises pour les étudiants étrangers dans une université française. Formatrice dans le centre de ressources en langues de cette université. Enseignante de français langue étrangère dans cette université.
E6	Enseignante de français dans une université chinoise.
E7	Enseignante de français langue étrangère dans une université française. Formatrice dans le centre de ressources de cette université.
E8	Enseignante de français langue étrangère dans une université française.
E9	Enseignante d'anglais dans une université française.
E10	Enseignant d'anglais dans un collège français. Tuteur dans un cours d'autoformation en anglais dans une université française. Précédemment directeur d'une Alliance Française aux Fiji.
E11	Enseignante dans une université en Palestine.
E12	Formatrice dans un service de formation en entreprise. Coordinatrice de projet pour la création d'un centre de ressources dans cette entreprise.

Tableau 1. *Participants à l'enquête.*

Dans ce type d'entretien, il s'agit de faire preuve d'une attitude⁷ phénoménologique fondée sur l'empathie. En suivant l'une des lignes de force du paradigme qualitatif (Kaufmann, 2008, p. 51) et afin de comprendre le sens que les acteurs donnent aux phénomènes, l'enquêteur, du moins dans un premier temps, se détache de sa propre structure de catégories et de valeurs afin de mieux saisir celle de l'enquêté. Un des moyens privilégiés de ce détachement est l'exercice de l'empathie (Kaufmann, 2008, p. 17). Ainsi, les questions du canevas étaient volontairement larges afin de pouvoir ensuite relancer d'après les premières réponses obtenues.

Enfin, dans la troisième partie, nous avons demandé explicitement si dans leurs pratiques pédagogiques actuelles, les enseignants/formateurs avaient repris certains des éléments du dispositif d'autoformation guidée et si selon eux cette expérience d'autoformation avait pu influencer leurs pratiques actuelles et leurs représentations de leur rôle d'enseignant/formateur. Conscients que cette question pouvait introduire un biais de désirabilité sociale, nous l'avons gardée pour la dernière partie de l'entretien.

Concrètement, nous avons mené les entretiens soit en face-à-face soit par audioconférence. Le nombre de répondants étant douze et les enquêteurs étant deux, nous avons mené chacun six entretiens. Les entretiens ont été enregistrés de différentes manières. Le contenu verbal de ceux-ci a été ensuite transcrit en veillant à l'anonymisation des participants. A chaque étudiant a été assigné un sigle allant de E1 à E12. Toutes les références aux noms des institutions ou aux villes ont été enlevées.

5.2. L'analyse des données

L'analyse des données a été essentiellement une analyse de contenu (Bardin, 2007), conduite en suivant certains principes pertinents pour la présente recherche. Nous avons procédé en deux moments. Tout d'abord,

⁷ Par ce terme nous reprenons la distinction de Paillé et Mucchielli en opposition à la *posture* (2008, p. 83). La posture du chercheur serait le positionnement épistémologico-théorique subjacent à ces actions (dans notre cas le paradigme de l'autonomie), alors que l'attitude est la façon d'aborder l'enquête.

nous avons classé les différents domaines de verbalisation des énoncés des enseignants/formateurs pour nous focaliser sur le vécu de l'action, en suivant l'articulation des informations satellites de l'action proposée par Vermersch (1994, p. 45).

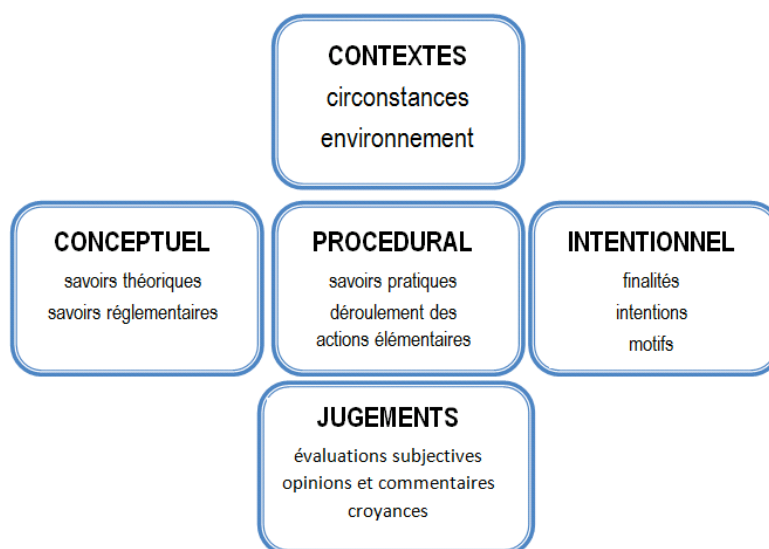


Figure 1. Domaines de verbalisation d'après Vermersch 1994.

Nous nous sommes intéressés notamment au domaine procédural en ce qui concerne d'une part les pratiques pédagogiques, autrement dit ce que les enseignants/formateurs font, et, d'autre part les pratiques d'apprentissage dans le cadre de l'autoformation. En outre, nous avons pris en compte le domaine conceptuel et le domaine des jugements en ce qui concerne d'une part les représentations sur le rôle pris en contexte par les enseignants/formateurs enquêtés, d'autre part ce qu'ils pensent des liens (ou de leur absence) entre l'expérience du dispositif d'autoformation et leurs pratiques pédagogiques actuelles. Nous avons gardé les énoncés relevant des autres domaines comme aides possibles dans la compréhension des pratiques.

A l'issue de cette première phase de l'analyse, nous avons pu classer en trois groupes les énoncés pertinents pour notre recherche. Les énoncés relevant du domaine du procédural ont été divisés entre ceux concernant l'expérience d'autoformation guidée et ceux portant sur les pratiques pédagogiques actuelles. Les autres énoncés individuels ont été classés dans les représentations sur le rôle de formateur et sur les liens perçus (dorénavant simplement « représentations »).

La deuxième phase de l'analyse a consisté à classer des énoncés dans une grille d'analyse (ci-dessous) élaborée en fonction de nos références théoriques concernant l'autonomisation de l'apprenant dans l'enseignement/apprentissage des langues ainsi que d'une recherche précédente sur les représentations des apprenants concernant le même dispositif d'autoformation (Rivens Mompean et Eisenbeis, 2009).

	Vécu de l'autoformation	Représentations		Pratiques	Projets
		Liens	Rôle enseignant		
Adaptation au dispositif					
Motivation et volition					
Liberté – guidage – cadrage					
Abattement des frontières entre vie et apprentissage					
Individualisation et autodétermination					
Métacognition					
Autoévaluation et autoefficacité					

Tableau 2. Grille d'analyse

La première catégorie, celle de l'adaptation au changement de paradigme pédagogique, comprend autant ce qui relève d'un changement dans les représentations que dans les pratiques d'apprentissage. La catégorie du couple motivation/volition reprend directement les références théoriques données au paragraphe 2. La catégorie concernant liberté-guidage-cadrage regroupe les énoncés mettant l'accent sur le rôle du cadrage dans la prise en main de la liberté. Il est donc distinct de la catégorie de l'individualisation et de l'autodétermination en ce que cette dernière regroupe des énoncés portant sur l'ancrage de l'établissement des objectifs d'apprentissage et des méthodes choisies dans les besoins individuels. La catégorie de l'abattement des frontières ne vient pas de nos références théoriques mais a été ajoutée à notre grille sur la base de la précédente recherche sur le dispositif d'autoformation (Rivens Mompean et Eisenbeis, 2009). La catégorie de la métacognition est à entendre dans le sens restreint que nous avons donné à cette notion dans le paragraphe 2, à savoir seulement d'analyse et explicitation des pratiques ainsi que de découverte de la diversification possible des ressources et des méthodes d'apprentissage. La dernière catégorie, celle de l'autoévaluation et de l'autoefficacité, recoupe ce que nous avons identifié au paragraphe 2, donc les autoévaluations formatives et sommatives des apprenants et non les certifications externes liées à « la note ».

Pour conclure l'analyse et déterminer les liens entre le vécu de l'autoformation et les pratiques pédagogiques, nous avons observé le nombre d'enseignants/formateurs reportés dans chaque case du tableau. La première comparaison a été d'ordre général et purement quantitative sans aucune distinction entre les différents enseignants/formateurs. A ce niveau, nous avons pu observer les tendances générales des liens observés. Nous avons ensuite recherché dans quels cas le même enseignant/formateur était présent dans les trois colonnes du vécu, des représentations et des pratiques/projets. Ce passage nous a permis d'observer les cas individuels où le lien n'était pas seulement présent en termes de pratiques d'apprentissage et d'enseignement, mais aussi conscient et explicite au niveau des représentations. Un raffinement ultérieur a été de chercher la présence du même enseignant/formateur au niveau de l'autoformation et à celui des pratiques/projets, mais sans passer par les représentations, donc sans que cela soit verbalement explicite. A l'issue de ces passages, nous avons pu aussi observer les cas où l'importance d'un élément, soulignée par l'enseignant/formateur dans le cas du vécu de l'autoformation, ne donnait pas lieu à une reprise dans les pratiques pédagogiques.

Lors des deux phases de l'analyse, nous avons opéré une redistribution des données afin que chaque chercheur analyse les données de trois des entretiens qu'il avait menés et de trois de l'autre. Ensuite, chacun examinait les analyses de l'autre. Nous avons discuté les cas où il y avait désaccord. Les analyses ont été revérifiées à la fin du processus pour assurer la cohérence.

6. Résultats et discussion

Dans cette section, nous allons présenter les résultats des analyses en les illustrant par des citations représentatives. Les enseignants/formateurs sont identifiés par les sigles reportés dans la table 1. Dans notre présentation, nous allons aborder avant tout la question du vécu de l'autoformation, ensuite celle des représentations, pour terminer enfin avec les pratiques pédagogiques et les projets.

6.1. Le vécu de l'autoformation

Si l'on suit l'ordre de notre grille d'analyse, on peut noter avant tout qu'en ce qui concerne le vécu de l'expérience d'autoformation guidée, huit enseignants/formateurs ont souligné les difficultés d'adaptation à ce paradigme d'apprentissage, alors inconnu pour eux. Seulement une personne (E11) affirme que l'adaptation au dispositif a été facile.

E8 J'étais perdue. Dans la mesure où on ne nous avait jamais demandé de regarder où on en était en langue étrangère et de quoi on avait besoin personnellement.

Autre point largement commun en lien avec les difficultés initiales est le dépassement de celles-ci non pas de manière graduelle, mais de manière subite à un moment du parcours d'apprentissage. A ce propos, il nous semble intéressant de noter que l'un des enseignants/formateurs parle de « déclic ».

E2 Au début, j'aimais pas du tout le faire [le carnet de bord], mais finalement je pense que le déclic il est venu de là.

Par ailleurs, ce « déclic » vient souvent du carnet de bord, ce qui semble montrer le rôle central joué par la réflexion sur ses propres pratiques d'apprentissage, autrement dit par la métacognition.

En ce qui concerne la motivation et la volition, quatre personnes ont mis l'accent sur la difficulté non seulement de commencer le travail, mais aussi de garder la motivation tout au long du parcours.

E5 C'est difficile en pratique de se motiver, de respecter les horaires de travail, parce qu'on avait beaucoup d'autres choses à faire, donc souvent on préférerait faire les autres choses pour le Master.

Dans cet énoncé, on peut noter la diversité, suggérée par « en pratique », entre une compréhension de la notion de motivation, dans nos termes : de volition, du point de vue théorique, ou en tout cas non pratique, et la réalité de cette notion dans le vécu d'un apprentissage contextualisé expérimenté à la première personne.

Le troisième point de notre grille est abordé par six enseignants/formateurs, qui insistent sur la liberté de l'apprentissage, connotée de manière positive, et le besoin de guidage dans l'appropriation de cette liberté, ce qui est bien exprimé par les deux citations suivantes :

E7 Moi, ce que j'aimais bien c'était ce côté liberté dans l'apprentissage ;

E1 J'avais vraiment besoin du guidage pour expliquer comment on peut utiliser le dispositif.

Un quatrième point, qui apparaît dans l'interview de trois personnes, est ce que l'on a nommé l'abattement des frontières entre l'apprentissage et la vie. A un premier niveau, cela est lié à l'individualisation du parcours et plus précisément à l'espoir d'utiliser la langue apprise dans un avenir proche. La langue est alors apprise dans la perspective d'un stage dans un pays où cette langue est parlée, ou plus simplement pour un projet de voyage touristique. A un second niveau, un tel abattement réside dans la recherche et la découverte de nouvelles ressources et de nouveaux espaces d'apprentissage et de pratique de la langue :

E10 On arrive à envisager d'autres pratiques. [...] Ça m'a amené à diversifier les activités en langues. Ça m'a permis de découvrir le café polyglotte à [nom de la ville], d'aller voir des ressources de l'[nom de l'institution]. [...] Donc une diversification des ressources. Et on essaie de faire un tour d'horizon de ce qu'on peut avoir à proximité dans l'environnement proche.

En lien avec ce que l'on vient de noter à propos de l'individualisation, les enseignants/formateurs soulignent la question de l'autodirection dans la mesure où les étudiants définissent leurs objectifs et travaillent en conséquence.

E8 [On pouvait voir] ce dont on avait besoin personnellement. Par la suite j'ai trouvé ça vraiment intéressant parce qu'on n'avait pas tous les mêmes besoins, les mêmes envies.

Néanmoins, l'autodirection et l'individualisation n'ont pas toujours été des aspects positifs pour les enseignants/formateurs. D'une part, deux ont souligné que le travail individuel, notamment sur ordinateur, leur a donné une sensation de solitude qui les a démotivés. D'autre part, l'autodirection nécessite, d'après les interviewés, la possibilité d'avoir un soutien dans la définition des objectifs et des modalités d'apprentissage :

E5 Les entretiens m'ont aidée à redéfinir les objectifs parce que j'avais pas forcément bien défini mes objectifs, et à être réaliste aussi dans les objectifs.

Le sixième point, celui de la métacognition, est le plus cité par les enquêtés (neuf sur douze). La métacognition semble être ce qui amène, ce qui permet la « découverte » des stratégies d'apprentissage et du fait que le même objectif peut être atteint de plusieurs manières, plus ou moins efficaces en fonction du profil cognitif et d'apprentissage de chacun.

E8 Parce que vraiment, ça [les stratégies d'apprentissage] a été une révélation. [...] C'était vraiment une découverte ;

E3 Je me rendais compte que finalement ça [le journal de bord] m'aidait à mieux gérer mon apprentissage en lui-même.

Les éléments du dispositif d'autoformation les plus déclencheurs sont dans ce cas, d'une part, le journal de bord et la distanciation qu'il permet, d'autre part, les séances d'« apprendre à apprendre ». Dans ces séances, les échanges avec les autres apprenants à propos des pratiques d'apprentissage amènent à la découverte d'une variété de pratiques insoupçonnées, déclenchant en retour une nouvelle curiosité et un nouveau regard critique sur ses propres pratiques d'apprentissage.

Enfin, septième et dernier point, celui de l'autoévaluation et de l'autoefficacité qui lui est liée. L'autoévaluation en particulier semble être, dans le vécu de cinq enseignants/formateurs, le point le plus problématique du parcours d'apprentissage.

E11 Ce qui était vraiment difficile, c'est de faire une auto-évaluation. [...] On n'a pas l'habitude de se juger. On se dit toujours que notre travail est bien et qu'après c'est le prof qui va dire.

A ce propos, les éléments du dispositif les plus cités pour surmonter ces difficultés sont les séances d'apprendre à apprendre, où le questionnement porte souvent sur des critères possibles pour autoévaluer son apprentissage, et l'entretien final d'autoévaluation avec le tuteur.

	Vécu de l'autoformation
Adaptation au dispositif	E1, E2, E3, E5, E6, E8, E10, E11
Motivation et volition	E4, E5, E9, E11, E12
Liberté – guidage – cadrage	E1, E6, E7, E9, E10, E12
Abattement des frontières entre vie et apprentissage	E2, E6, E10
Individualisation et autodétermination	E2, E5, E6, E8, E9, E10, E11, E12
Métacognition	E3, E4, E5, E6, E8, E9, E10, E11, E12
Autoévaluation et autoefficacité	E1, E3, E6, E11, E12

Tableau 3. Analyse du vécu de l'autoformation.

Pour conclure, les notions dominantes retenues par les enseignants/formateurs à propos de leur passage dans le dispositif d'autoformation se présentent donc ainsi : les deux notions les plus significatives sont celles de métacognition (9) et d'autodétermination (8). La métacognition en particulier semble être investie d'une fonction de déclencheur dans le processus d'autonomisation. Vient ensuite la question de l'adaptation au dispositif, nommée par huit personnes. Suivent avec six citations le couple liberté/cadrage et avec cinq l'autoévaluation.

6.2. Les représentations sur le rôle de formateur en langue et sur les liens entre l'autoformation et les pratiques pédagogiques

Dans le cas de l'analyse des représentations, nous nous sommes trouvés face à un dilemme. En effet, les représentations reportées par les enseignants/formateurs résultaient dans la plupart des cas de caractère trop global pour être catégorisées à l'aide de notre grille d'analyse. Par conséquent, nous n'avons pas pu les classer, ce qui a introduit un biais dans notre analyse, discutée ci-dessous.

Toutefois, en ce qui concerne les liens entre le passage par le dispositif d'autoformation et les pratiques pédagogiques mises en place, les interviewés ont souligné un changement de perspective didactique, changement qui prend des aspects différents pour chacun d'entre eux. A l'intérieur de cette variété, nous avons pu cependant noter une régularité en ce qui concerne quatre personnes. Pour celles-ci, l'expérience d'autoformation a eu un effet de « légitimation » de ce type de dispositif.

E7 J'ai pas peur de proposer à mes étudiants de leur dire d'écouter quelque chose chez eux, d'être plus autonomes, parce que moi-même je l'ai fait. [...] Ayant moi-même travaillé en autoformation je me sens aussi plus à l'aise pour proposer un parcours d'autoformation. Il est légitimé parce que je sais que ça fonctionne.

Dans cet énoncé, l'expérience d'autoformation semble non seulement être une légitimation de ce type de dispositif, mais elle semble aussi déclencher une envie de mettre en place des pratiques pédagogiques autonomisantes. En outre, deux personnes ont affirmé que l'expérience d'autoformation a eu une influence sur leurs pratiques pédagogiques actuelles dans la mesure où elle leur a permis d'élargir l'ensemble de techniques, d'outils et de ressources pour l'enseignement/apprentissage des langues. Un rôle central est joué dans ce cas par les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE).

En ce qui concerne les représentations portant sur les liens entre l'expérience d'autoformation et les pratiques pédagogiques, nous avons constaté une grande variété impossible à classer dans notre grille. La même situation se reproduit pour les représentations qu'ont les enquêtés sur le rôle d'enseignant/formateur. Le seul élément réunissant un certain nombre d'enseignants/formateurs (quatre) est une opposition forte, dans leur discours, entre un rôle, récusé, d'enseignant comme transmetteur de connaissances, et un rôle d'enseignant comme d'un accompagnateur, guide dans la construction des savoirs et savoir-faire ou encore d'organisateur de situations et d'activités stimulant les apprentissages.

E9 J'essaie de ne pas transmettre les savoirs, je préfère qu'ils construisent quelque chose eux-mêmes. Voilà c'est pas transmissif déjà et c'est très collaboratif. [...] Je suis jamais en train de leur enseigner quelque chose, je suis là pour organiser, pour les organiser à travailler ensemble.

E12 Je me sens pas enseignante je me sens formatrice. Pour moi enseigner a une connotation péjorative. J'ai une représentation négative de l'enseignement. Parce que la représentation que je m'en fais c'est très

descendant. Enseigner c'est j'ai un savoir et je l'inculque dans ta tête à toi. [...] Mon rôle de formatrice il est beaucoup plus, je me sens en tout cas moi pas porteuse d'un savoir. J'accompagne l'apprentissage.

E2 Permettre à chaque stagiaire ou à chaque étudiant de travailler en fonction de ses besoins, surtout.

Le tableau suivant résume les rares énoncés des enseignants/formateurs présentant un caractère assez spécifique pour être classés dans notre grille d'analyse. Parmi ceux-ci, on note une prévalence de la question de l'individualisation et de l'autodétermination.

	Représentations	
	Liens	Rôle enseignant
Adaptation au dispositif	E1	
Motivation et volition		E3, E5
Liberté – guidage – cadrage	E8	
Abattement des frontières entre vie et apprentissage		
Individualisation et autodétermination	E2, E4, E11	E2, E4, E9, E12
Métacognition		
Autoévaluation et autoefficacité	E11	

Tableau 4. Analyse des représentations.

Pour conclure, en ce qui concerne les représentations, nous avons pu noter moins de régularités que dans les deux autres domaines d'enquête. En outre, notre grille d'analyse s'est révélée en partie inappropriée pour l'analyse de ces représentations. En effet, le caractère foncièrement général des conceptualisations des enquêtés ne permettait pas une analyse fine comme dans le cas des pratiques d'apprentissage et des pratiques pédagogiques.

6.3. Les pratiques et les projets actuels

Dans le troisième volet de notre enquête, nous avons questionné les enseignants/formateurs à propos de leurs pratiques pédagogiques actuelles et de leurs projets. Dans ce cas, nous avons dû opérer un tri important dans les matériaux obtenus lors des entretiens afin de garder la cohérence de notre recherche. En effet, les enquêtés nous ont reporté des pratiques pédagogiques innovantes qui nous semblent intéressantes, notamment en lien avec la perspective actionnelle ou la pédagogie par projet, mais qui ont été écartées de l'analyse pour l'absence de relation avec la question de l'autonomisation des apprenants.

Dans l'analyse des pratiques pédagogiques reportées, nous avons pu relever principalement trois dominantes. La première est l'individualisation et l'autodétermination, relevées dans huit cas, dont :

E8 Je commence mes cours en leur posant la question "quels sont vos objectifs ? Pourquoi vous apprenez le français ?" individuellement. [...] Moi j'utilise ça au début pour mieux cibler mes cours.

E2 [un objectif important] c'était d'individualiser l'apprentissage : que les étudiants puissent travailler vraiment en fonction de leurs besoins et pas seulement en fonction de leurs centres d'intérêt.

A partir de ces deux citations, on constate que le degré d'individualisation et d'autodétermination n'est pas le même. Ainsi, le premier énoncé montre une individualisation qui ne débouche pas dans l'autodétermination complète du parcours d'apprentissage, mais se limite à l'adaptation des contenus thématiques en fonction des centres d'intérêt des apprenants : la progression de l'apprentissage en ce qui concerne la grammaire ou les actes langagiers reste très probablement inchangée. Dans le second cas, on assiste en revanche à une autodétermination complète dans le cadre d'un parcours d'autoformation. Indépendamment du degré d'autodétermination du parcours des apprenants, les questions de l'individualisation et de l'autodétermination sont celles abordées par le plus grand nombre d'enseignants/formateurs.

La seconde catégorie la plus récurrente, et d'après nous la plus intéressante, dans les pratiques des enseignants/formateurs est celle de la métacognition, que nous avons retrouvée dans les pratiques reportées par sept des enseignants/formateurs interviewés. Tous affirment les difficultés de mise en place de pratiques de

métacognition en classe de langue, que ce soit par manque de temps et/ou par l'absence de reconnaissance de ces pratiques par leurs institutions respectives. Malgré ces difficultés, les enseignants/formateurs affirment mettre en place différentes activités amenant les apprenants à réfléchir sur leurs pratiques d'apprentissage : fiches, interactions en classe, questionnaires entre autres.

E5 J'utilise des questionnaires pour les aider à connaître leur profil d'apprentissage et leur façon d'apprendre [...] J'essaie de leur donner des outils pour apprendre, les aider à mieux apprendre et comment apprendre.

Concernant les activités pédagogiques de métacognition, la plupart ne sont pas intégrées dans les évaluations, sauf pour une exception, d'autant plus remarquable qu'il s'agit du contexte d'un cours d'anglais dans un collège :

E10 Je leur attribue une note de savoir apprendre. Ça ils le savent, ils ont des critères trouvés dans le CECR [...] Et ça, on en discute ensemble à la fin de chaque période.

Enfin, la troisième catégorie apparaissant de manière significative dans les pratiques – six fois – est celle de la relation liberté-cadrage et la nécessaire présence du second pour la prise en main de la première, comme soulignée par l'énoncé :

E5 L'institution n'était pas favorable pour les séances de regroupement [...] J'ai dû me battre un peu pour les mettre en place.

Pour conclure sur le troisième volet de notre enquête, nous pouvons donc noter qu'en ce qui concerne les pratiques pédagogiques à visée autonomisante, les enseignants/formateurs soulignent le rôle joué dans leurs pratiques par l'individualisation/autodétermination, par la métacognition et par le couple liberté/cadrage. De manière plus marginale, on retrouve des pratiques visant l'autoévaluation par les apprenants ou la prise de conscience de l'abattement des frontières entre vie et apprentissage.

	Pratiques	Projets
Adaptation au dispositif	E8	E6
Motivation et volition	E5, E9	
Liberté – guidage – cadrage	E2, E4, E5, E6, E7, E9	E12
Abattement des frontières entre vie et apprentissage	E7, E8, E12	E1, E3
Individualisation et autodétermination	E2, E4, E6, E7, E8, E9, E10, E12	E3, E5, E6, E9
Métacognition	E2, E4, E5, E7, E8, E9, E10	E6, E8, E9, E11, E12
Autoévaluation et autoefficacité	E1, E4, E9	E12

Tableau 5. Analyse des pratiques et des projets.

7. Synthèse des résultats et questions ouvertes

A ce point, nous pouvons donc retourner à notre grille initiale pour élaborer une compréhension des liens entre le passage par le dispositif d'autoformation et la mise en place de pratiques pédagogiques autonomisantes.

A un premier niveau, du point de vue strictement quantitatif on peut noter que certaines catégories de notre grille d'analyse sont plus récurrentes que d'autres en ce qui concerne tant le vécu de l'autoformation que les pratiques actuelles. Ainsi l'élément le plus récurrent est celui de l'individualisation/autodétermination, suivi de la métacognition et du couple liberté/cadrage.

En observant plus particulièrement les parcours individuels, on peut noter que ceux présentant un lien entre autoformation et pratiques, ainsi qu'une conceptualisation consciente (dans la colonne des représentations), concernent seulement le cas de deux personnes : E5 pour la catégorie « motivation volition » et E2 pour la catégorie « individualisation autodétermination ». Nous pensons que ce nombre réduit vient d'un biais méthodologique de notre recherche. En effet, en 6.2 nous avons noté que le caractère global des représentations des enquêtés nous avait empêché de classer la plupart des énoncés dans notre grille. La présence réduite d'énoncés dans la colonne des représentations conduit alors à peu d'occurrences d'énoncés d'un même enquêté à propos d'une catégorie (sur une même ligne de la grille), autrement dit à peu de liens directs.

	Vécu de l'autoformation	Représentations		Pratiques	Projets
		Liens	Rôle enseignant		
Adaptation au dispositif	E1, E2, E3, E5, E6, E8, E10, E11	E1		E8	E6
Motivation et volition	E4, E5, E9, E11, E12		E3, E5	E5, E9	
Liberté – guidage – cadrage	E1, E6, E7, E9, E10, E12	E8		E2, E4, E5, E6, E7, E9	E12
Abattement des frontières entre vie et apprentissage	E2, E6, E10			E7, E8, E12	E1, E3
Individualisation et autodétermination	E2, E5, E6, E8, E9, E10, E11, E12	E2, E4, E11	E2, E4, E9, E12	E2, E4, E6, E7, E8, E9, E10, E12	E3, E5, E6, E9
Métacognition	E3, E4, E5, E6, E8, E9, E10, E11, E12			E2, E4, E5, E7, E8, E9, E10	E6, E8, E9, E11, E12
Autoévaluation et autoefficacité	E1, E3, E6, E11, E12	E11		E1, E4, E9	E12

Tableau 6. Synthèse des analyses.

7.1 Les liens directs

Au-delà de cette observation, nous avons observé deux cas de liens que nous appellerons directs, indiquant par là non seulement la présence d'une catégorie dans le discours sur le vécu d'apprentissage et dans celui sur les pratiques pédagogiques, mais aussi une influence conceptualisée au niveau des représentations. Le premier cas est celui de E5 en ce qui concerne la catégorie de la motivation/volition (Carré *et al.*, 2010, p. 147). Un examen des énoncés portant sur cette catégorie aux trois niveaux peut nous aider dans la compréhension de cette influence :

Vécu de l'autoformation : *il y a eu des difficultés pour se motiver : même quand on connaît la pédagogie on a un petit peu de mal à se motiver. [...] En anglais j'ai travaillé au CRL [Centre de Ressources en Langues], mais j'ai pas vraiment réussi, j'avais pas de motivation.*

Représentations : *ça [l'expérience d'autoformation] me permet de mieux comprendre les étudiants et d'essayer de trouver des solutions pour éviter la perte de motivation.*

Pratiques : *pratiquement je prends en considération la question de la motivation. C'est le plus difficile. J'essaie de travailler sur les blocages et j'essaie de leur redonner une motivation en leur demandant pourquoi ils veulent apprendre cette langue, dans quel but. De leur montrer en quoi ils en ont besoin. C'est surtout à l'oral en entretien et en cours ou un petit peu à l'écrit par les carnets de bord.*

Ces énoncés nous montrent comment l'expérience d'autoformation, marquée par une impasse attribuée à un manque de motivation (dans nos termes, de volition), se traduit, dans le contexte d'un dispositif d'autoformation dans une université française, par une prise en considération de la question de la motivation et de son importance dans l'apprentissage. Ainsi, des entretiens plus ou moins formels à l'occasion du passage au centre de ressources en langues de l'université ou en marge des cours permettent de mettre en place un soutien psychologique pour les apprenants.

Le second cas est celui de E2 en ce qui concerne la catégorie de l'individualisation et de l'autodétermination (Jézégou, 2002, p. 51). Dans ce cas également, un examen des énoncés se rapportant à cette catégorie peut nous amener à une meilleure compréhension.

Vécu de l'autoformation : *l'autoformation était appropriée parce que je pouvais me concentrer sur les besoins immédiats : pouvoir faire une conversation simple, faire ses courses...*

Représentations : *en tant qu'enseignant et en tant que formateur mon rôle c'est de permettre à chaque stagiaire ou à chaque étudiant de travailler en fonction de ses besoins, surtout. Voilà avant tout.*

Pratiques : *Je les guidais pour leur faire trouver les ressources brutes qui leur permettraient de réaliser leur objectif.*

Dans ce cas on peut noter que le parcours dans le dispositif d'autoformation était marqué entre autres par une autodétermination ressentie comme bénéfique. Cela se traduit dans une pratique pédagogique qui vise à faciliter une telle autodétermination.

7.2 Les liens indirects

Si l'on passe de l'analyse des liens directs à celle des liens indirects, on observe que les récurrences entre le vécu de l'autoformation et les pratiques/projets sont beaucoup plus nombreuses. Par lien indirect, nous désignons une relation observée dans les énoncés d'un enseignant/formateur portant sur une même catégorie en ce qui concerne le niveau du vécu de l'autoformation et celui des pratiques ou des projets. Dans ce cas, la catégorie la plus citée est celle de la métacognition : E4, E5, E8, E9, E10 pour les pratiques et E6, E11, E12 pour les projets. Ensuite nous retrouvons les catégories de l'individualisation/autodétermination : E6, E8, E10 pour les pratiques et E5 pour les projets ; et du couple liberté/cadrage : E6, E7, E9 pour les pratiques et E12 pour les projets.

Ces liens montrent que le vécu de l'autoformation a une influence indirecte importante en ce qui concerne la « découverte » des stratégies d'apprentissage (Cyr, 1998) par leur analyse (Barbot et Camatarri, 1999, p. 200-1), ainsi que leur variété (Barbot et Camatarri, 1999, p. 72). Sur le versant des pratiques pédagogiques, il est intéressant de noter que parmi les pratiques reportées, la métacognition trouve une place même dans des dispositifs fondamentalement hétéronomes. En ce sens, les enseignants/formateurs interviewés affirment consacrer une partie de leurs cours en présentiel au développement des capacités des apprenants d'analyse de leurs pratiques. Nous avons déjà noté en 6.1 que les expressions employées semblent témoigner d'un certain « déclic », ce qui est en accord avec les résultats de Rivens Mompean et Eisenbeis (2009). Ce déclic est selon nous la trace la plus évidente d'un changement des représentations concernant les processus d'apprentissage (en langues). En d'autres mots, le passage par le dispositif d'autoformation atteint un des objectifs de la formation de formateurs, celui de mettre en perspective les représentations héritées par le cursus d'apprentissage des apprentis formateurs (Vause, 2010). De plus, nous avons noté précédemment l'effet de légitimation des pratiques autonomisantes induit par l'expérience concrète de ce paradigme. Cela va dans le sens d'une confirmation du principe de Korthagen *et al.* (2006, p. 1036-1037), selon lequel il faut appliquer les principes enseignés à la formation où on les enseigne. Pour conclure sur la métacognition, il nous semble curieux que l'élément qui apparaît comme le plus influant de l'expérience d'autoformation ne soit jamais thématiqué au niveau conceptuel et abstrait des représentations.

A un degré inférieur, notre enquête met en relief l'importance du cadrage et du guidage dans la prise en main de la liberté dans l'autoformation (Grosbois, 2012, p. 54-55). En effet, plusieurs apprenants ont souligné que le guidage et l'accompagnement offerts dans le dispositif d'autoformation les ont aidés à s'adapter à une nouvelle forme d'apprentissage. Sur ce point, cette étude confirme les résultats de Rivens Mompean et Eisenbeis (2009). De plus, ce guidage a un lien avec les pratiques pédagogiques dans la mesure où une fois devenus enseignants/formateurs, c'est à leur tour d'aider leurs apprenants à prendre en main leurs apprentissages. Plusieurs enquêtés ont également souligné que le guidage est strictement lié à un soutien psychologique de l'apprenant lui permettant de faire face à une situation nouvelle et donc en partie déstabilisante (Barbot, 2006).

Enfin, le troisième élément influant est celui de l'individualisation du parcours et de l'autodétermination (Jézégou, 2002, p. 51). Au niveau des pratiques pédagogiques, nous devons souligner différents degrés de l'autodétermination. Autrement dit, dans des cas plus « minimales », l'autodétermination rapportée par certains enquêtés peut se limiter à la prise en compte des centres des intérêts des apprenants et à l'intégration de certains thèmes dans le cours de langues. D'autre part, l'autodétermination peut aller jusqu'à la définition des objectifs d'apprentissage par les apprenants eux-mêmes ; ces différences pourraient s'expliquer par la variété des contextes d'enseignement.

7.3 Observations générales

Globalement, notre enquête montre qu'un lien direct tel que nous l'avons défini est un fait rare. D'autre part, en ce qui concerne des liens indirects, les éléments les plus influants du dispositif d'autoformation sur les pratiques pédagogiques autonomisantes sont au nombre de trois : en premier lieu, la question de la liberté dans l'apprentissage et du lien avec un cadrage et/ou un guidage. Le guidage est nécessaire d'une part pour la prise de conscience des implications pédagogiques et pratiques de la liberté permettant l'autodétermination (Grosbois, 2012, p. 54), d'autre part pour la prise en main de cette liberté (Rivens Mompean et Eisenbeis, 2009). En ce sens, après en avoir constaté la nécessité dans leur vécu d'autoformation, les enseignants/formateurs remobilisent la nécessité d'un guidage et plus largement d'une médiation dans les situations d'autodirection (Barbot et Camatarri, 1999, p. 170). En deuxième lieu, nous avons relevé un lien entre vécu et pratiques concernant la catégorie de l'individuation et l'autodétermination du parcours d'apprentissage et ce, à différents degrés. Notons

que la catégorie liberté-guidage-cadrage et celle de l'individualisation et autodétermination sont en lien étroit, car la liberté de choix permet l'autodétermination seulement à condition qu'elle soit cadrée. En troisième lieu, on retrouve la catégorie de métacognition au sens de développement de l'analyse des pratiques d'apprentissage de la part des apprenants.

Notre analyse met en lumière un double mouvement dans la mise en place de pratiques autonomisantes par les enseignants/formateurs enquêtés. D'une part, la mise en place de l'individualisation/ autodétermination apparaît comme une liberté donnée, octroyée presque, à l'apprenant. Cette concession est faite afin d'impliquer les apprenants dans l'apprentissage par une plus grande motivation interne. Le mouvement est alors en quelque sorte ascendant, allant des apprenants (bas) vers l'enseignant/formateur (haut). D'autre part, le développement de la métacognition et de l'autoévaluation répond au besoin de fournir aux apprenants les outils pour profiter de la liberté donnée et arriver à une autodirection pilotée par la métacognition, autrement dit à l'autonomisation. Contrairement au premier, ce mouvement est descendant, allant de l'enseignant/formateur vers les apprenants. Les deux mouvements, qui nous semblent bien résumés dans la catégorie du rapport liberté-guidage, bien que contradictoires à un premier abord, sont partie intégrante d'une pédagogie autonomisante. Nous pouvons donc conclure que le lien principal entre l'expérience d'autoformation et les pratiques pédagogiques réside dans la mise en place de cette double logique où l'enseignant/formateur renonce à une partie de ses prérogatives décisionnelles en laissant l'apprenant libre de décider, et en même temps fournit à l'apprenant les outils pour l'aider à aller vers l'autonomisation.

Du point de vue de la formation de formateurs, notre étude confirme que les représentations concernant les processus d'enseignement et d'apprentissage ainsi que le rôle de l'enseignant/formateur peuvent évoluer lors de la formation (Charlier et Charlier, 1999). En outre, nos résultats confirment que la mobilisation du paradigme pédagogique prôné lors de la formation de formateurs dans la formation même a des effets bénéfiques (Korthagen *et al.*, 2006), même si cela n'est pas sans entraîner des paradoxes et des tensions dans le cadre du paradigme de l'autonomie (Barbot et Rivens, 2011). Enfin, notre étude indique qu'il y a des liens entre l'expérience pratique du paradigme de l'autonomie dans un dispositif d'autoformation et la mise en place de pratiques pédagogiques autonomisantes de la part des enseignants/formateurs.

7.4 Questionnements ouverts et améliorations possibles

Avant de conclure, nous voudrions noter quelques questions qui se sont posées pendant cette recherche. La première d'entre elles concerne la légitimation de l'autoformation, question notée en 5.1. Dans cette section, nous avons noté qu'un enseignant/formateur affirmait être devenu convaincu de l'efficacité de ce type de dispositif après en avoir constaté l'efficacité dans le cas de son parcours. A l'inverse, on pourrait alors se demander si une expérience décevante d'autoformation, éventuellement lors de la formation de formateurs, porterait à une dé-légitimation du dispositif et plus largement du paradigme de l'autonomie. En ce sens, une piste de réponse nous est fournie par le cas de E5, qui, suite à l'échec de son expérience d'autoformation, s'investit quand même dans la construction d'un dispositif d'autoformation avec une attention particulière au facteur ayant influé sur son échec : la motivation. Mais en est-il toujours ainsi ?

A un second niveau, notre analyse met en relief une série de liens directs et indirects entre le vécu de l'autoformation et la mise en place de pratiques pédagogiques autonomisantes. Ces liens, notamment dans le cas des deux qui sont directs, sont donc fortement ancrés dans le vécu de l'autoformation. Néanmoins, le constat de tels liens nous semble problématique à deux niveaux. A un premier niveau, on peut se demander si le fait d'avoir accordé beaucoup d'importance à un des éléments lors de l'expérience d'autoformation n'entraîne pas le risque de négliger les autres éléments lors de la mise en place d'un dispositif ou de pratiques pédagogiques autonomisantes. A un second niveau, en relation avec le premier, il nous semble que le vécu de l'autoformation pourrait donner un regard subjectif sur ce type de dispositif amenant à généraliser son propre vécu jusqu'à investir celui de ses apprenants une fois devenus enseignants/formateurs. Par ailleurs, d'après nous cela va à l'encontre d'un des principes mêmes de l'autonomie, celui qui reconnaît que chaque apprenant est un individu avec une biographie langagière unique, dans un dynamisme constant qui conditionne ses expériences d'apprentissage.

Avant de conclure, il convient de relativiser les résultats de cette recherche à cause des sélections que nous avons opérées pour la mener. D'une part, formuler notre questionnement signifiait faire abstraction de l'ensemble de la formation du Master dans lequel s'inscrit le dispositif d'autoformation, ensemble traité ailleurs (Barbot et Rivens Mompean, 2011). D'autre part, une observation directe des pratiques des enquêtés et de leurs contextes professionnels aurait permis d'avoir des données plus variées permettant une triangulation dans l'analyse. Dans des études à venir, la (ré)introduction de la dimension contextuelle pourrait nous permettre de mieux comprendre les logiques d'adaptation aux contextes et les liens entre la connaissance théorique et sa mobilisation en contexte (Korthagen et Kessels, 1999)

Toutefois, il nous semble que la présente enquête a donné des résultats dignes d'intérêt. D'une part, elle nous a permis de percevoir ce qu'un dispositif d'autoformation en langues étrangères peut apporter à la formation de formateur en didactique des langues et cultures en termes de légitimation et de changement de conception de l'enseignement/apprentissage. D'autre part, les résultats de l'enquête et les questions que ceux-ci posent sont à comprendre comme le point de départ pour une rétroaction sur le dispositif d'autoformation et plus largement sur le Master, notamment si l'on veut favoriser la transférabilité des éléments et des principes du dispositif aux contextes où les futurs enseignants/formateurs auront à agir. Une telle rétroaction se ferait en prenant en compte les principes illustrés dans Korthagen *et al.* (2006).

8. Conclusion

Dans le présent article, nous nous sommes posé la question des liens entre une expérience d'autoformation en langue étrangère dans le cadre de la formation de formateurs en didactique des langues et des cultures d'une part et la mise en place de pratiques pédagogiques autonomisantes d'autre part. Pour répondre à cette question, nous avons avant tout explicité les éléments les plus significatifs du paradigme de l'autonomie d'apprentissage. Dans un deuxième temps, nous avons abordé certaines études portant sur la formation de formateurs pertinentes pour notre propos. Après quoi, nous avons illustré le dispositif d'autoformation dans ses lignes principales. Ensuite, nous avons montré dans le cadre méthodologique comment nous avons élaboré notre enquête et notre analyse en accord avec nos références théoriques et notre contexte.

Dans les résultats, nous avons pu noter que les liens entre le vécu du dispositif d'autoformation et les pratiques pédagogiques autonomisantes sont des liens avant tout indirects, probablement en raison du caractère abstrait de notre questionnement sur les représentations des enseignants/formateurs enquêtés. Les éléments les plus influents sont ceux de la liberté et du cadrage, de l'individualisation et de l'autodétermination, de la métacognition. Ces éléments s'articulent dans la mise en place de pratiques pédagogiques autonomisantes dans un double mouvement laissant à l'apprenant plus de liberté d'autodétermination dans la formation et en l'outillant pour une prise en main consciente et responsable de cette liberté.

En ce sens, l'introduction d'activités de métacognition dans la formation de formateurs et dans la formation initiale nous semble être le premier pas vers une réelle autonomisation de l'apprenant qui serait ainsi plus préparé et efficace dans le cadre non seulement de sa formation initiale et continue, mais aussi dans le cadre des apprentissages informels des langues pouvant avoir lieu notamment sur Internet. Sur ce point, notre enquête témoigne, par les exemples fournis, de la possibilité d'introduire des activités métacognitives même dans des cadres fortement hétéroformatifs. La formation de formateurs a en ce sens un rôle clé à jouer non seulement par des cours théoriques portant sur le paradigme de l'autonomie, mais aussi au moyen de l'expérience pratique, par les apprentis enseignants/formateurs, de l'autonomie d'apprentissage dans des dispositifs d'autoformation.

Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier toutes les personnes qui ont accepté de participer à cette enquête. Notre gratitude va également aux deux relecteurs : leurs remarques nous ont permis d'améliorer cette étude.

9. Bibliographie

- Abe, D. et Gremmo, M.-J. (1983). Enseignement/apprentissage vers une redéfinition du rôle de l'enseignant, *Mélanges 1983*, 103-117 : <http://www.atilf.fr/spip.php?article3610>
- Albero, B. (2002). L'autoformation en contexte institutionnel : entre la contingence et l'utopie, Dans G. Le Meur (dir.), *Université Ouverte, Formation virtuelle et apprentissage*. (p. 459-483) Paris, France : L'Harmattan.
- Barbot, M.-J. (2000). *Les auto-apprentissages*. Paris, France : Clé International.
- Barbot, M.-J. (2006). Rôle de l'enseignant-formateur : l'accompagnement en question, *Mélanges CRAPEL*, 28, 29-46.
- Barbot, M.-J. (2009). Formation de formateurs en langue en alternance : le journal d'étonnement, *Les Cahiers de Théodile*, 10, 101-116.

- Barbot, M.-J. et Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissages : l'innovation dans la formation*, Paris, France : PUF.
- Barbot, M.-J., Debon, C., Glikman, V. (2006). Logiques pédagogiques et enjeux numériques : quelques questions vives, *Education permanente*, 169, 13-25.
- Barbot, M.-J. et Rivens Mompean, A. (2011). Un Master de formation d'enseignants-formateurs de langues en effervescence, *TransFormation*, 5.
- Barbot, M.-J. et Rosen, E. (2007). Elaboration d'un processus d'auto-évaluation et outillage en formation d'enseignants, *Les Cahiers de Théodile*, 8, 101-126.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*, Paris, France : PUF.
- Brower, N. & Korthagen, F. (2005). Can Teacher Education make a Difference? *American Educational Research Journal*, 42, 153-224
- Camilleri, A. (2002). *Introduction de l'autonomie de l'apprenant dans la formation des enseignants*, Strasbourg, France : Editions du Conseil de l'Europe.
- Charlier, E., Charlier, B. (1998). *La formation au cœur de la pratique. Analyse d'une formation continuée d'enseignants*, Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Conseil de l'Europe, (2006). *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* : http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_fr.htm
- Carré, P., Moisan, A., Poisson, D. (1997). *L'autoformation. Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Paris, France : PUF.
- Carré, P., Moisan, A., Poisson, D. (dir.) (2010). *L'autoformation. Perspectives de recherche*, Paris, France : PUF.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, France : CLE International.
- Debon, C. (2006). Autoformation et modèles pédagogiques repérables dans les formations médiatisées, *Education permanente*, 168, 161-173.
- Germain, C. et Netten, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS, *Alsic*, 7, 55-69.
- Gremmo, M.-J. (1995). Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil, *Mélanges CRAPEL*, 22, 33-61.
- Gremmo, M.-J. (2009). Conseiller en langue. Proposition d'analyse de deux décennies de théorie et pratique(s) pour une approche comparée du tutorat en FOàD, Dans A. Rivens Mompean et M.-J. Barbot (2009), p. 173-190.
- Gremmo, M.-J. et Riley, P. (1995). Autonomie et apprentissage autodirigé : l'histoire d'une idée, *Mélanges CRAPEL*, 23, 81-107.
- Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies*, Paris, France : PUPS.
- Holec, H. (1989). Autonomie et apprentissage des langues étrangères, Dans B. André (dir.). *Autonomie et enseignement apprentissage des langues étrangères*, Paris, France : Didier Hatier.
- Holec, H. (1991). Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage, *Education Permanente*, 107.
- Jézégou, A. (2002). Formations ouvertes et autodirection : pour une articulation entre liberté de choix et engagement cognitif de l'apprenant, *Education Permanente*, 152, 43-53.
- Kaufmann, J.-C. (2008). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*, Paris, France : Armand Colin.
- Korthagen, F., Kessels, J. (1999). Linking theory to practice: Changing the pedagogy of teacher education, *Educational Researcher*, 28, 4-17.
- Korthagen, F., Loughran, J., Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices, *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041.
- Linard, M. (2003). Autoformation, éthique et technologie : enjeux et paradoxe de l'autonomie, Dans B. Albero (dir.). *Autoformation et enseignement supérieur*, (p. 241-263) Paris, France : Hermès/Lavoisier.

- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, France: Armand Colin.
- Porcher, L. (1981). Les chemins de la liberté, Dans B. André (dir.). *Autonomie et enseignement apprentissage des langues étrangères*, Paris, France : Didier Hatier.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, France : Hachette.
- Richter, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, France : Hachette.
- Rivens Mompean, A. et Barbot, M.-J. (dir.) (2009). *Dispositifs médiatisés en langues et accompagnement tutorat*, Villeneuve d'Ascq, France : Editions du Conseil Scientifique de l'Université Charles de Gaulle – Lille 3.
- Rivens Mompean, A. et Eisenbeis, M. (2009). Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation?, *Les Cahiers de l'ACEDLE* , 5, 167-189.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Canada : Les Editions Logiques.
- Vause, A. (2010). Les croyances et connaissances des enseignants de l'école primaire à propos de l'acte d'enseigner. *Education et Formation* (e-294), 13-19.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*, Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.

10. Annexe

Canevas investigatif

1. Pratiques actuelles :

Que faites-vous actuellement ? (statut et missions) Quelles langues ?

Décrire le contexte de formation : combien d'élèves/étudiants ? Quelles origines ?

Variables contextuelles : où, avec qui, depuis quand, pourquoi, relation à la politique/ aux principes de l'institution par rapport aux pratiques autonomisantes (encouragements et résistances), regard des collègues.

Utilisez-vous les TICE ? Si oui, comment ? Pourquoi et pour faire quoi ?

Si la notion d'autonomie ne surgit pas, ne pas en parler dans cette partie.

Si cela dépendait uniquement de vous, souhaiteriez-vous faire quelque chose de différent ? Changer quelque chose dans vos pratiques actuelles ? Pourquoi ? Pourquoi ne pas le faire aujourd'hui ?

2. Autoformation :

Que s'est-il passé ? Comment ça s'est passé ? Points positifs et points négatifs.

Qu'en avez-vous tiré ?

Comment l'avez-vous vécu ?

Eventuellement revenir sur le concret et l'expérience personnelle. Appuyer avec des exemples.

Si aucune réponse ne vient, orienter vers :

- d'un point de vue personnel,
- dans l'utilisation des TICE,
- en tant qu'apprenant,

Quels sont les éléments du dispositif qui vous ont semblé formateurs, indispensables, utiles, inutiles...:

- les TICE,
- les entretiens,

- le journal de bord,
- plateforme,
- les séances de regroupement,
- les ateliers

3. Lien entre les deux

Pour les éléments les plus utiles, est-ce qu'il y en a que vous avez réutilisés dans vos pratiques ? Comment ? Pourquoi ?

De manière générale, quelle a été l'influence de cette expérience d'autoformation sur vos pratiques actuelles d'enseignant ?

Est-ce que vous avez recours aux TICE ? Ou est-ce que vous conseillez à vos apprenants d'y avoir recours? (perspective autonomisante ?)

Ingénierie pédagogique : proposez-vous à vos apprenants des activités d'apprentissage spécifiques, de tâches en lien avec l'autonomisation (travail collaboratif, séances « apprendre à apprendre », activités ou tâches visant à l'autonomisation,...). Donnez des exemples.

Pour le rôle de l'enseignant/formateur, comment définiriez-vous votre rôle d'enseignant? Donnez des exemples.

Réflexion sur les processus d'apprentissage, sur le « monitoring », changez-vous les programmes/ contenus prévus ? Si oui, en vous basant sur quoi ? Sur des outils spécifiques ?

Vos étudiants ?

De manière générale, l'autoformation a-t-elle influencé vos pratiques enseignantes :

Si oui, pourquoi et comment ?

S'il non, pourquoi ? (pas d'intérêt, blocage, refus de ce genre de pratiques...)