

50 ANS D'APPLICATIONS PÉDAGOGIQUES EN LANGUES DANS LES *MÉLANGES CRAPEL*

Eglantine Guély-Costa, Sophie Bailly, Anne Chateau

ATILF – CNRS & Université de Lorraine

Mots-clés

Autonomie – applications pédagogiques - séparation des aptitudes – documents authentiques – apprentissage autodirigé

Keywords

Autonomy - pedagogical applications - skills - authentic documents - self-directed learning

Résumé

À travers un corpus d'articles de la revue *Mélanges CRAPEL*, nous proposons une synthèse de 50 ans d'applications pédagogiques en langues développées par les enseignants chercheurs de l'équipe CRAPEL. Nous dégageons dans un premier temps les éléments théoriques qui semblent traverser le corpus et ce demi-siècle. La séparation des aptitudes, l'authenticité des matériels ainsi que l'autonomie de l'apprenant – telle que définie par les chercheurs du CRAPEL, sont les fils conducteurs de ce cadre théorique. L'analyse du corpus effectuée a permis de dégager 3 types d'applications pédagogiques développées par le CRAPEL et présentées dans les *Mélanges*. Nous les avons regroupées sous les catégories suivantes : actions de formations, dispositifs d'apprentissage autodirigé et ressources pédagogiques.

Abstract

Through papers from the journal *Mélanges CRAPEL*, the article attempts to synthesize 50 years of pedagogical applications in languages developed by the researchers of the CRAPEL team. It begins by identifying the theoretical elements that seem to run through the corpus and this half-century. The separation of skills, the authenticity of materials and learner autonomy, and the way in which CRAPEL researchers have defined it, are the main features of this theoretical framework. The literature review has made it possible to identify three types of pedagogical applications developed by CRAPEL and presented in the *Mélanges*. We classified these applications under the following categories: training schemes, self-directed learning systems and educational resources.

Introduction

Nous nous intéressons aux applications pédagogiques développées au sein de l'équipe didactique des langues et sociolinguistique de l'ATILF, depuis ses débuts, c'est-à-dire alors qu'elle était identifiée en tant que *Centre de Ressources et d'Applications Pédagogiques en Langues* (CRAPEL), à travers des articles publiés dans sa revue. D'abord intitulée *Mélanges Pédagogiques*, cette revue a été renommée *Mélanges CRAPEL* au cours de la décennie 90. Alors que le CRAPEL avait construit en 20 ans une renommée internationale, le nouveau nom rendait la revue plus facilement identifiable. Nous la nommerons MC pour *Mélanges CRAPEL* dans les pages qui suivent.

Dans un historique rédigé il y a une vingtaine d'années, Henri Holec (2000) rappelait que le CRAPEL avait été créé sous l'impulsion d' Yves Châlon, en 1969, et que la revue avait vu le jour dès l'année suivante, en particulier pour présenter des recherches adossées aux activités qui occupaient les chercheurs de l'équipe, à savoir : des actions de formations en langue étrangère, de formation de formateurs, de formation initiale, de conception de dispositifs et mise en place de centres de ressources, et de productions de matériels pédagogiques. Ces travaux nous semblent largement représentés dans MC, et si de nos jours, ils s'inscrivent dans des projets de recherche-action, ou d'ingénierie pédagogique en relation avec des questions de recherche, nous souhaitons tenter de mettre à jour des fils conducteurs entre applications pédagogiques et recherche à travers MC dans les productions de cette équipe. D'après Holec, quelques principes étaient partagés par les membres de l'équipe jusqu'aux années 2000 :

- *l'utilisation de documents authentiques,*
- *la séparation des aptitudes langagières, avec un intérêt particulier pour la compréhension orale et écrite,*
- *la dimension culturelle de l'apprentissage des langues,*
- *le rejet de la description béhavioriste du processus d'acquisition puis l'adoption de la description cognitive du processus d'acquisition,*
- *la nécessité de faire en sorte que la technologie soit un instrument au service de l'apprenant et de son apprentissage et non pas de l'enseignant et de son enseignement. (Holec, 2000 : 10).*

Ces principes s'inscrivent dans différents bouleversements, comme l'essor des recherches sur la langue orale et son fonctionnement, mais aussi du cognitivisme et

du socio-constructivisme. Ils semblent procéder d'un fond commun de références partagées, et indiquer une convergence vers le principe qualifié par Holec de « premier » et de « plus mobilisateur » dans cette équipe : l'autonomie de l'apprenant. D'après Carette (2000), c'est un changement de paradigme global qui conditionne le développement de ce centre d'intérêt spécifique :

On passe de la centration sur l'enseignant à la centration sur l'apprenant : certaines recherches portent sur le processus d'acquisition, ses dimensions affective, sociale, psychologique, etc. D'autres portent sur l'apprentissage, sur les conditions nécessaires à l'apprentissage sans enseignement, à savoir la conception et la maintenance des centres de ressources en langues, les produits multimédias, le discours et le rôle du conseiller. D'autres encore portent sur les dispositifs de formation à l'autodirection, etc. (Carette, 2000 : 187).

Le CRAPEL s'est engagé dès le début des années 1970 pour promouvoir la prise en compte de l'autonomie de l'apprenant, à travers ses actions de formation, d'accompagnement à la mise en place de dispositifs de formation, ou le développement de matériels d'apprentissage. Dans cet article, nous nous appuyerons sur un corpus d'articles de MC dans lesquels des chercheurs du CRAPEL présentent, analysent ou se réfèrent à des applications pédagogiques développées au sein de leur équipe, pour en établir une recension. À travers ce corpus, quels concepts scientifiques, quelles approches didactiques perdurent ou se précisent à travers le temps ? Quelles relations peut-on établir entre ces différentes applications pédagogiques ? Nous présenterons tout d'abord quelques éléments théoriques qui semblent traverser le corpus et ce demi-siècle, puis notre méthodologie ainsi que le corpus étudié, afin d'illustrer ce que sont ces « applications pédagogiques » qui intéressent le CRAPEL, et de mettre en évidence ce que celles-ci ont en commun avec la notion d'autonomie et avec l'enseignement, la formation et l'apprentissage en langues-cultures étrangères.

1. Cadre théorique

À travers les publications MC, nous avons observé plusieurs termes récurrents dans les travaux publiés par des membres de l'équipe CRAPEL. Notre préoccupation est de mettre en évidence des éléments qui, selon nous, semblent participer d'une culture didactique commune à de nombreux chercheurs qui ont été intégrés ou ont participé à la vie de cette équipe pendant les cinquante dernières années, et dont le

travail est présenté dans MC. Nous aborderons tout d'abord quelques éléments théoriques qui concernent cette culture didactique, puis tenterons d'analyser dans quelle mesure ces éléments sont observables dans les « applications pédagogiques » qui sont au cœur des travaux des chercheurs du CRAPEL. Dans le cadre théorique, nous ferons la part belle aux citations et à la parole des auteurs des *Mélanges CRAPEL*.

1.1. Approche fonctionnelle / communicative

Il n'est probablement pas utile de définir ce qu'est l'approche communicative de nos jours, mais celle-ci est centrale pour éclairer et comprendre l'engagement des chercheurs du CRAPEL dans le développement d'applications pédagogiques adaptées aux différents contextes qui ont pu les intéresser. Pierre Martinez (2017) rappelle que la première question qui génère l'approche communicative en réaction aux approches antérieures vise à redéfinir ce qu'est la langue enseignée. Cette approche s'est d'abord appelée notionnelle-fonctionnelle, parce qu'elle considère que c'est « à partir de "notions" et "fonctions" que va se définir et s'organiser, dans la mise en œuvre d'un "acte de parole", le matériau de la langue enseignée » (Martinez, 2017 : 72). Martinez distingue les notions, qui concernent des « catégories de découpage du réel », variables selon les groupes humains et les langues, et les fonctions, qui concernent les opérations

que le langage accomplit et permet d'accomplir par sa mise en œuvre dans une praxis relationnelle à autrui et au monde (Galisson, Coste, 1976) ». Ce qui définit donc une approche notionnelle-fonctionnelle, c'est qu'à son point de départ on trouve une description des « fonctions sociales remplies par les actes de parole et leur contenu conceptuel » (Trim). (Martinez, 2017 : 72).

Pour Gremmo, l'approche fonctionnelle ne considère pas la langue

comme un stock de savoir à absorber mais comme une multitude de savoir-faire à acquérir : savoir saluer, savoir demander un renseignement, savoir contredire quelqu'un ou savoir donner la parole à quelqu'un, par exemple. Toute utilisation de la langue peut donc être classée comme une fonction langagière. (Gremmo, 1978 : 19).

On considère donc la langue à enseigner non plus essentiellement en termes de grammaire et de lexique, mais en envisageant la complexité de la compétence communicative et ses différentes composantes (linguistiques mais aussi

paralinguistiques, discursives, référentielles, socioculturelles). Dans ce contexte, c'est « dans un aller et retour de l'acte de parole à l'analyse des besoins et aux inventaires d'actes, notions et grammaire que se situe la tâche théorico-pratique du didacticien ». (Martinez, 2017 : 73)

Carton, qui présente la conception d'un « cours fonctionnel à distance » (Carton, 1980), montre comment se déroule le processus de conception d'un enseignement selon cette approche (figure 1).

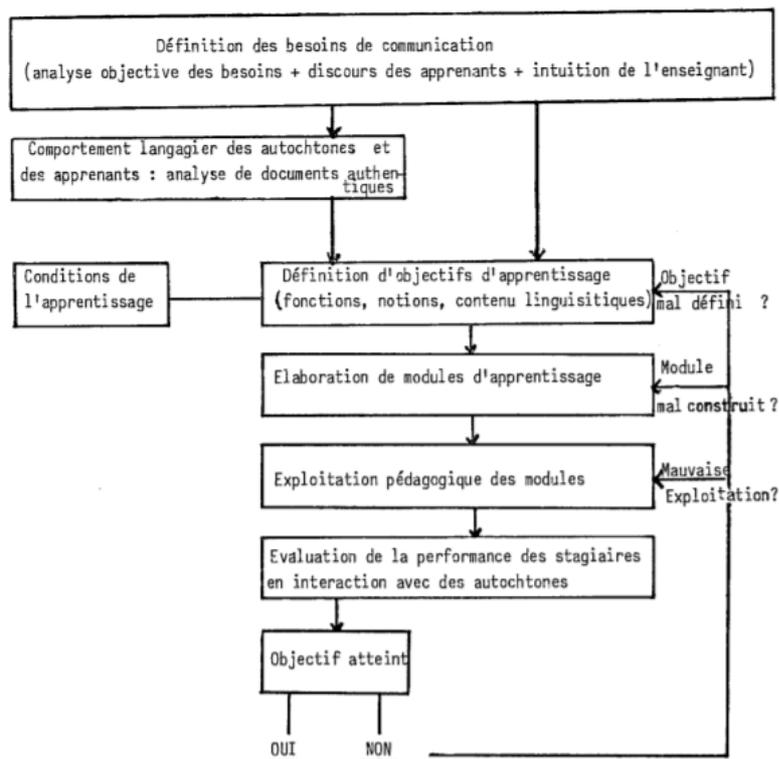


Figure 1 : Déroulement d'un cours fonctionnel (Carton, 1980 : 3)

Un cours fonctionnel implique de prendre en compte les situations de communication visées pour la formation (analyse des besoins des apprenants), et pour ce faire, d'analyser des interactions authentiques dans ces situations (à l'aide de corpus) pour déterminer les objectifs d'apprentissage (en termes de notions et de fonctions à partir desquels sont déterminés les contenus). Cette analyse prend ainsi en compte les rôles des acteurs dans la situation de communication, afin de préciser les actes de paroles visés, et les éléments socio-culturels à prendre en compte. On remarque également l'intégration de documents authentiques à la conception et à l'apprentissage : la langue réelle est indispensable pour observer et analyser en situation de communication authentique les notions, fonctions et actes de parole qui

constituent les contenus à enseigner. Ils sont ensuite utiles pour permettre à l'apprenant d'apprendre en interaction avec des discours réels, issus de situations de communication authentiques. Depuis les débuts de cette approche, et ses développements à travers l'approche communicative puis l'approche actionnelle, de nombreux supports (référentiels, matériels pédagogiques, outils d'évaluation et leurs effets rétroactifs sur l'enseignement-apprentissage), ont permis de soutenir le changement initial d'une conception de la langue-culture étrangère fondée sur les éléments linguistiques, à une conception prenant en compte la communication et toutes les dimensions qui la concernent. Sur le plan didactique, nous retenons quelques points fortement représentés dans les travaux des chercheurs du CRAPEL dans MC en relation avec cette approche : la séparation des aptitudes (habiletés, compétences) langagières pour l'apprentissage, l'utilisation de documents authentiques, et l'autonomie de l'apprenant.

1.1.1. Séparation des aptitudes / compétences langagières

Cette notion théorique s'appuie sur des recherches en sociolinguistique et en psycholinguistique qui mettent en relief l'existence de spécificités tant sociales que cognitives des processus qui conduisent à l'expression et à la compréhension de discours en langue étrangères. Dans MC, on évoque la séparation des *aptitudes langagières* pour l'apprentissage des langues étrangères depuis le début des années 70 :

Le mot est à prendre au sens de « linguistic skill ». On distingue en général quatre aptitudes : compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, expression écrite. (Heddesheimer et al., 1973 : 4).

Pour Gremmo, le principe de séparation des aptitudes « repose sur une analyse à la fois de la situation de communication et du processus d'apprentissage ». Elle rappelle que « la "valeur" respective des quatre aptitudes est très différente en communication » (1986 : 56). L'analyse des situations de communication permet ainsi de mettre en évidence le fait que les besoins langagiers sont généralement plus importants en compréhension qu'en expression : « alors qu'en production le locuteur est maître de ses choix, l'auditeur est, lui, soumis à une variété de réalisations » (Gremmo, 1986 : 57) plus ou moins prévisibles.

Duda justifie la nécessité pédagogique de séparer le travail de chaque aptitude à partir de quatre ordres de raisons : psycholinguistiques, sociolinguistiques, linguistiques et pédagogiques :

L'activité de réception, qui donne lieu à des opérations mentales comme discriminer des unités phoniques, reconnaître des formes (lexèmes, morphèmes), interpréter, faire des hypothèses, mémoriser, prédire, comparer, etc. est très différente par nature de l'activité de production, qui consiste à rassembler, sélectionner et organiser des éléments linguistiques et extralinguistiques (gestes, regards, postures par exemple). (Duda, 1997 : 57).

Et d'un point de vue linguistique,

Les problèmes grammaticaux se posent de façon différente selon qu'on est dans une situation de compréhension ou d'expression. On peut défendre l'hypothèse que la compréhension est essentiellement d'ordre lexical, si l'on admet que les éléments grammaticaux tels que les prépositions, les auxiliaires modaux, les désinences verbales ou nominales relèvent du lexical lorsqu'on se trouve en situation d'écoute. En d'autres termes, ces éléments font l'objet d'une opération d'identification (non obligatoire dans certains contextes) en compréhension, alors qu'en expression ils relèvent d'opérations d'activation (en mémoire) et de sélection (s'agissant d'éléments qui appartiennent généralement à des ensembles), d'où les erreurs sur les désinences, prépositions, etc. (Duda, 1997 : 57.).

Les raisons d'ordre sociolinguistique renvoient aux différences quantitatives entre expression et compréhension en situation de communication :

Chacun a dans la ou les langues qu'il utilise une compétence en compréhension beaucoup plus large que ses possibilités d'expression. [...] Encourager les élèves à utiliser les moyens, même réduits, qu'ils possèdent pour s'exprimer, sans prendre pour modèles à imiter absolument les documents sonores qu'on leur présente, permettra de leur faire comprendre cette différence qui, si elle existe dans la langue maternelle, existe a fortiori dans la langue cible. (Duda, 1997 : 57).

Les raisons d'ordre pédagogique relèvent de la motivation des apprenants et des objectifs que l'on donne à l'apprentissage de la langue :

On sait que la capacité des élèves à comprendre progresse plus rapidement que leur capacité à s'exprimer. De plus, la complexité discursive de ce qui est demandé à l'apprenant peut être beaucoup plus grande en compréhension qu'en expression car l'auditeur n'a pas besoin de reconnaître tous les mots pour tirer le sens d'un message. Il serait donc inutile, et dommage pour l'apprenant, de limiter le niveau à atteindre en compréhension à la compétence acquise en expression. (Duda, 1997 : 57).

De plus, sans compréhension, il n'y a pas de communication ni d'apprentissage possibles. Enfin, le processus de compréhension implique un traitement neuronal spécifique articulé à l'identité sociale. S'entraîner spécifiquement à mieux comprendre, indépendamment de l'entraînement à l'expression, est donc une démarche qui fait sens, car « compréhension et production sont deux processus mentaux structurellement et fonctionnellement différents » (Gremmo, 1986 : 57). C'est dans son caractère imprévisible que réside la difficulté majeure en compréhension d'une langue étrangère. Ainsi dans l'esprit des chercheurs du Crapel, ce constat amène à deux implications méthodologiques : (i) se préparer à comprendre ce qui est prévisible, en partant de discours produits dans des situations clairement identifiées pour lesquelles les apprenants peuvent s'appuyer sur des indices liés à la situation où sur des connaissances préalables (Gremmo, 1986) ; et (ii) s'entraîner à écouter de manière active par une gamme d'exercices spécifiques allant de s'entraîner à reconnaître et discriminer des sons à formuler des hypothèses de formes ou de significations sur un discours ou un pan de discours.

1.1.2. Authenticité

Holec définit les documents authentiques en tant que « textes produits à des fins autres que l'apprentissage de la langue (non didactiques) et (...) utilisés tels qu'ils ont été produits dans la situation réelle de communication ». Il précise que

les textes d'une conversation entre amis, d'une émission radiophonique ou de télévision, d'une conférence, d'une annonce publicitaire, sont tous des textes authentiques s'ils sont utilisés tels qu'ils ont été émis par leurs locuteurs sans que les phrases qui les composent aient subi de transformation d'ordre syntaxique, lexical ou phonologique. (Holec, 1974 : 21).

L'authenticité ne réside ainsi pas uniquement dans le document, son « intégrité » repose également sur son utilisation, car sa fonction est de représenter la langue, mais aussi un cadre, un contexte d'utilisation :

Le document authentique est une sorte de photographie d'un discours donné à un moment donné dans un endroit donné. Et comme un cliché, il a une existence propre. Il n'est pas le réel, mais une attestation de réel avec son cadre, ses limites et son caractère relatif et instantané. Il peut être fragmenté ou complété par d'autres photographies qui seront d'autres attestations de fragments de réel, et qui, juxtaposées en grand nombre donneront à l'apprenant une représentation cohérente de la langue. (Abe et al., 1979 : 4).

L'utilisation de documents authentiques relève d'une même démarche globale que la séparation des aptitudes : d'après Gremmo (1986), c'est la recherche d'une adéquation entre objectifs de communication et objectifs d'apprentissage qui justifie ces deux approches. On cherche à s'approcher au plus près à la fois du besoin des apprenants, des situations de communication visées par l'apprentissage, et de la complexité réelle de la langue et de la communication en contexte. Les documents authentiques

ont pour fonction de fournir l'exposition présentant la langue et son fonctionnement. C'est en les analysant, de manière implicite ou explicite, que l'apprenant découvrira et mémorisera (ou commencera à mémoriser) le lexique, la grammaire (y compris la grammaire de texte), le système phonologique (y compris l'intonation), le système d'écriture, les rapports entre ces deux systèmes, les règles discursives qui déterminent qui a le droit de dire quoi à qui, comment, où et quand. (Holec, 1990a : 67).

Duda, qui considère la langue dans le paradigme de l'incertitude et de l'imprécis, propose le « concept de flou comme trait caractéristique des langues naturelles » ce qui justifie « l'intérêt pour nous d'utiliser des documents authentiques sans aménagement de manière à ce que les apprenants, d'emblée, même s'ils sont débutants, puissent commencer à s'adapter à cette confrontation, à cette manipulation du discours flou » (Chambers et al., 2009 : 274–275). C'est donc à la fois le réalisme et le pragmatisme, la volonté de permettre aux apprenants d'apprendre une langue réelle, ancrée dans des situations de communication réalistes, qui motivent le recours à ces documents. Mais le réalisme vise aussi, implicitement, le développement de l'autonomie de l'apprenant : en apprenant à utiliser des ressources qu'il peut exploiter dans son propre environnement, comme les vidéos en langues étrangères disponibles à la télévision ou en ligne, l'apprenant peut développer des compétences d'apprentissage lui permettant de ne pas dépendre de matériels didactisés ou du guidage d'un enseignant pour apprendre.

Dans les circonstances actuelles, l'environnement des apprenants fourmille de documents authentiques directement accessibles : émissions de télévision en langue étrangère diffusées par câble ou par satellite, films en V.O., radios et journaux étrangers, etc... Pour ces documents-là, le problème est celui de leur choix et de leur utilisation par les apprenants hors de la salle de classe, en autodirection. Il est bien évident que si l'on veut que les apprenants tirent tout le profit d'apprentissage potentiel de ces supports, il est nécessaire de leur en donner les moyens, par une formation appropriée. Ceci revient à dire qu'il faut leur apprendre à apprendre. (...) Une

pédagogie "transparente" couplée à des moments de réflexion méthodologique permettrait d'atteindre ce but. (Holec, 1990a : 74).

1.2. Approches autonomisantes

La notion d'autonomie qui nous sert de référence est celle définie par Holec (Holec, 1980; Holec et Cembalo, 1973) comme une aptitude à prendre en charge tout ou partie de son apprentissage de langue. Il s'agit pour l'apprenant de « définir ses objectifs (...) ses conditions d'apprentissage, (...) le contenu et la méthode d'apprentissage (...), procéder à l'apprentissage (...), évaluer les résultats de cet apprentissage » (Holec et Cembalo, 1973 : 6). Une telle façon d'apprendre, libérée des contraintes de l'enseignement guidé, implique de développer des connaissances spécifiques qui éclaireront les décisions à prendre dans la construction du parcours personnel d'apprentissage. Il s'agit en particulier de soutenir les apprenants dans le développement de leur capacité à apprendre, de leur permettre d'apprendre à apprendre. Le rôle de conseil, figure essentielle de l'accompagnement à l'apprentissage autodirigé, est ainsi de soutenir le processus d'apprentissage tout en apportant des connaissances utiles à l'apprenant pour pouvoir le prendre en charge. Ses apports sont de trois ordre :

- *un apport conceptuel : il développe la culture langagière et la culture d'apprentissage de l'apprenant ;*
- *un apport méthodologique : il présente des documents de travail, suggère des activités que l'apprenant peut ensuite expérimenter (il peut même faire essayer des documents et activités lors de l'entretien), propose des éléments de programme ;*
- *un soutien psychologique : il assiste l'apprentissage linguistique, il objectivise les difficultés et les réussites. (Gremmo, 1995 : 45).*

Ce processus peut se dérouler lors d'entretiens dédiés à apprendre à apprendre, défini comme l'acquisition des savoirs et les savoir-faire indispensables pour définir quoi et comment apprendre (Holec, 1990b).

On peut vouloir faire en sorte que l'apprenant apprenne à apprendre AVANT d'apprendre la langue, ou PENDANT qu'il apprend cette langue, et on peut choisir des procédures qui le conduisent à apprendre à apprendre de manière EXPLICITE, DEDUCTIVE (apprendre la "théorie" de la chose), ou à apprendre à apprendre EMPIRIQUEMENT, en "FAISANT", c'est à dire en prenant des décisions concernant un apprentissage en cours. (Holec, 1990b : 85).

Ce processus peut se dérouler lors d'entretiens, par le biais d'un carnet de bord, ou par d'autres stratégies visant spécifiquement la réflexivité de l'apprenant, c'est-à-dire sa capacité à faire évoluer ses comportements d'apprentissage à partir de ses prises de consciences sur ses actions. Il s'agit de faire émerger les représentations de l'apprentissage pour les analyser et si besoin, les transformer. Former les apprenants en langues étrangères en leur permettant de mettre en œuvre leur autonomie d'apprentissage, mais aussi former les enseignants à accompagner des apprenants engagés dans ce processus, concevoir des dispositifs d'apprentissage ou des ressources alignées avec cet objectif, sont des thèmes qui semblent traverser ce demi-siècle d'articles de chercheurs associés au CRAPEL dans MC. Dans quelle mesure ces thèmes sont-ils présents et associés au développement d'applications pédagogiques ?

2. Méthodologie

Pour approcher les théories et conceptions scientifiques au cœur des recherches menées au Crapel et les relations entre recherches et applications pédagogiques, nous avons réalisé une sélection d'articles publiés dans la revue *MC* depuis sa création. Nous avons d'abord recensé les articles écrits par des membres du CRAPEL, puis au sein de ceux-ci, sélectionné ceux qui traitaient d'applications pédagogiques. Le terme est ouvert, et les relations entre applications pédagogiques et recherches sont complexes et fluctuantes dans ces travaux tout au long de la période couverte. Le terrain alimente la pensée des chercheurs du CRAPEL, et toutes les expériences face à des apprenants ou des formateurs peuvent avoir donné lieu à des réflexions ou théorisations élaborées dans la revue. Nous avons ainsi construit un corpus spécifique portant sur trois types d'applications pédagogiques mentionnées par des chercheurs du CRAPEL dans MC :

- des ressources d'apprentissage ;
- des actions de formation menées ;
- des dispositifs pédagogiques d'apprentissage autodirigé.

Nous avons procédé à une lecture exhaustive du sommaire des différents numéros de la revue, et consulté de manière systématique les articles provenant d'auteurs issus du CRAPEL, ou ceux relevant d'une possible application pédagogique. En effet, nous avons tenté ainsi de répondre à deux biais possibles : nous pouvions ne pas connaître ou reconnaître certains auteurs en tant que membres du CRAPEL,

car si de nos jours les affiliations aux laboratoires de recherche et équipes sont généralement publiques et officialisées, cela n'a pas toujours été le cas. Le CRAPEL pouvait accueillir des groupes de travail ponctuels impliquant des collègues de l'université, voire des personnes extérieures. Nous avons donc procédé à une lecture rapide de tous les articles dont le titre relevait d'une possible application pédagogique (parce que le titre mentionnait le nom d'un projet, une référence à une expérience ou expérimentation, un public spécifique, ainsi que les articles au titre peu explicite afin d'en vérifier le contenu). Nous avons ainsi vérifié si l'auteur ou les auteurs déclaraient s'inscrire dans un groupe de travail du CRAPEL, ou si le terrain de formation se situait dans une université nancéienne.

Certains articles ont été écartés de la recension, quand l'auteur ne précise pas clairement le contexte et le public de l'application pédagogique. Notre recension porte ainsi principalement sur des articles concernant des applications pédagogiques, de la recherche-développement (conception de dispositifs, d'actions de formation, de matériels pédagogiques) et de la recherche-action (transformations à apporter par la recherche à des applications pédagogiques). Nous avons exclu de la recension les articles s'inscrivant dans d'autres types de recherches, où les terrains mentionnés servent d'espace pour le prélèvement de données, sans que la recherche ne soit en lien avec la conception ou le développement de ressources, de dispositifs ou d'actions de formation.

Cette méthodologie nous a ainsi permis de sélectionner de nombreux articles concernant des applications pédagogiques en lien avec les travaux de chercheurs du CRAPEL :

- 69 articles concernant la mise en place ou la participation à des actions de formation ;
- 15 articles concernant la conception de dispositifs d'apprentissage autodirigé (AAD) ;
- 16 articles concernant la conception de ressources pédagogiques.

Il existe une certaine porosité au sein de cette première tentative de classement : les dispositifs, ou systèmes de formation, sont souvent testés via des actions de formation qui se déroulent en leur sein. Au cours d'une action de formation, ou de la conception d'un dispositif spécifique, des ressources sont souvent créées. Afin d'exploiter ce corpus et affiner son organisation interne, nous avons construit des

grilles d'analyse ayant pour objectif de décrire de façon globale les applications pédagogiques présentées, tout en conservant différentes informations sur les orientations pédagogiques ou méthodologiques de celles-ci. Afin de compléter ces grilles, nous avons d'abord traité l'information de manière qualitative (lecture de l'article, recherche des informations). Cette méthode nous a paru manquer d'exhaustivité et de systématisation. Une fois réalisée, nous avons tenté de la compléter par une analyse par concordancier. Pour cela, nous avons effectué une reconnaissance automatique des caractères des articles, afin de pouvoir les traiter grâce au logiciel AntConc. Ainsi, lorsque nous n'avions pas repéré à la première lecture d'élément concernant certaines entrées de nos grilles (comme l'autonomie, l'authenticité, la séparation des aptitudes), nous avons procédé à une recherche automatisée afin de nous assurer de leur réelle absence dans les textes. Cette méthode nous a permis de revenir sur les textes avec une lecture plus systématique, et de compléter nos grilles de manière plus objective, même si le résultat du traitement automatique de la reconnaissance de caractère n'était pas parfait. En effet, cette technologie a fonctionné et permis de donner forme à un corpus textuel constitué de ces articles, mais avec des erreurs, des coquilles ou des mots tronqués. Cela nous a pourtant été utile pour mieux systématiser notre analyse qualitative de ces textes, et observer quelques éléments quantitatifs saillants.

3. Résultats

1.3. Applications pédagogiques développées par le CRAPEL et présentées dans MC

En tentant de décrire les applications pédagogiques mentionnées dans les articles sélectionnés pour le corpus, nous avons suivi d'abord une classification distinguant les ressources, les dispositifs d'apprentissage autodirigé et les actions de formation. Au fur et à mesure du travail d'analyse, nous avons affiné la classification, et complété quelque peu le corpus quand un article faisait mention d'une action de formation ou d'une ressource que nous n'avions pas sélectionnée dans la première recension. Sur les 371 articles publiés dans la revue depuis sa création, 25% de ceux-ci sont concernés par notre recension. Nous avons finalisé l'organisation de notre corpus en :

- 38 articles traitant de dispositifs d'apprentissage autodirigé (de nombreuses actions de formation incluses dans la recension présentant des expérimentations diverses de systèmes d'apprentissage autodirigé) ;
- 36 articles concernant d'autres types d'actions de formation (que nous avons subdivisées selon les publics : étudiants de l'université de Lorraine, adultes et enseignants) ;
- 19 articles concernant des ressources pédagogiques.

Les actions de formation sont présentées en annexe 3. Ces actions concernent la formation en langues à l'Université de Lorraine, dans différents contextes, la formation d'adultes et la formation d'enseignants. La séparation des aptitudes (ou l'apprentissage centré sur une aptitude en particulier) y est souvent mentionnée, comme le recours aux documents authentiques. Ces dispositifs sont hétérodirigés, mais les auteurs mentionnent souvent des activités pédagogiques en relation avec une certaine autonomisation : des séances en laboratoire de langue ou en centre de ressources sont parfois intégrées au parcours de l'étudiant, et de nombreuses activités pédagogiques comprennent une dimension réflexive, sur la langue et/ou sur l'apprentissage de la langue, qui cherche à toucher à des dimensions métalinguistiques et métacognitives, centrales dans les approches autonomisantes. Ce corpus d'applications pédagogiques fait ressortir la préoccupation des chercheurs du CRAPEL pour l'apprentissage autodirigé et donc le développement de la capacité à apprendre.

3.1. Ressources pédagogiques

Les ressources pédagogiques analysées concernent des supports papiers (livrets, manuels, méthodes de langue) souvent accompagnés de matériels audio ou vidéo (sur cassette, CD-rom ou DVD-rom), puis des supports numériques (corpus, plateformes en ligne). Elles sont présentées de manière synthétique et dans l'ordre chronologique dans le Tableau 1 en prenant en compte les critères suivants :

- le nom de la ressource,
- la période de conception,
- le type de support,
- la ou les langues visées,
- la présence de documents authentiques (DA),

- l'application du principe de séparation des aptitudes (SA),
- l'objectif d'apprendre à apprendre,
- les auteurs des articles.

Ressources	Période	Type	LCE visée(s)	DA	SA	Public visé	Apprendre à apprendre	Référence(s) principales
1. <i>Modules d'expression orale</i>	1970 - ?	Textes et documents sonores	Anglais	Oui	EO et CO	Etudiants en semi-autonomie	Choix, soutien linguistique et méthodologique	(Heddesheimer et al., 1973)
2. <i>Documents de Travail Autonome (DTA) et Documents Français de Travail Autonome (DFTA)</i>	1972	Textes et documents sonores	Anglais et FLE	Oui	CO	Etudiants en AAD	Choix, soutien linguistique et méthodologique	(Duda et al., 1973)
3. <i>Modules d'expression orale anglaise</i>	1974 - ?	Textes	Anglais	Oui	EO	Etudiants en AAD	Choix, soutien linguistique et méthodologique	(Abe et al., 1978)
4. <i>Objectives in English and Learning English on your own</i>	?	Livret pédagogique	Anglais	-	CO	Etudiants en AAD	Soutien linguistique, méthodologique et métacognitif	(Moulden, 1978)
5. <i>Nouns</i>	1982	Programme informatique	Anglais	-	EO	Etudiants en semi-autonomie	Choix	(Abe, Danièle & Cembalo, 1983)
6. <i>Vocman</i>	1985	Programme informatique	Anglais	-	Non (vocabulaire)	Etudiants en AAD	Choix	(Moulden, 1985)
7. <i>Listen for yourself</i>	1980-	Livret pédagogique	Anglais	-	CO	Etudiants en AAD	Soutien linguistique, méthodologique et métacognitif	(Bowden & Moulden, 1989)
8. <i>Ecoute...écoute : objectif comprendre</i>	1986	Manuel et documents sonores	FLE	Oui	CO	Apprenants indépendants ou en classe	Choix, soutien linguistique, méthodologique	(Debaisieux & Régent, 1999; Gremmo, 1986)
9. <i>Electronic Helper</i>	1986	Projet de programme informatique	Anglais	Oui	CO/EO/CE/EE	Etudiants en AAD	Soutien linguistique, méthodologique et métacognitif	(Moulden, 1987)
10. <i>Lire... Objectif comprendre</i>	1991	Manuel	FLE	Oui	CE	Apprenants indépendants ou en classe	Choix, soutien linguistique, méthodologique	(Debaisieux, 2004)

Ressources	Période	Type	LCE visée(s)	DA	SA	Public visé	Apprendre à apprendre	Référence(s) principales
11. <i>Video im Deutschunterricht,</i>	1994-1998	CD-Rom	Allemand	Oui	CO/EO	Lycéens	Soutien linguistique, méthodologique	(Duda, 1997)
12. <i>Xylolingua</i>	1995-1997	CD-Rom	Anglais, espagnol, grec	Oui	CO/EO/CE/EE	Professionnels des métiers du bois	Choix, soutien linguistique, méthodologique	(Régent, 1997)
13. <i>Activités complémentaires à la série CE2 sans frontières</i>	1997-1999	Modules (livret)	Anglais	Oui	CO/EO/CE/EE	Elèves de CE2	Soutien linguistique et métacognitif	(Behra, 1999)
14. <i>Vacances cubaines (et adaptations pour l'Amérique Centrale et le Mexique)</i>	1998-2010	Manuel	FLE	Oui	CO/EO/CE/EE	Professionnels des métiers du tourisme	Choix, soutien linguistique, méthodologique	(Carette, 2008; Gremmo, 1997)
15. <i>EPCO (Ecouter Pour Comprendre)</i>	2001-2006	CD-Rom et site web	Polonais, tchèque, hongrois, FLE	Oui	CO	Apprenants indépendants	Choix, soutien linguistique, méthodologique et métacognitif	(Debaisieux & Régent, 1999)
16. <i>Fleuron</i>	Depuis 2005	Site web (corpus)	FLE	Oui	CO / EO	Apprenants indépendants	Choix, soutien linguistique, méthodologique	(André, 2016, Debaisieux, 2009)

Tableau 1 : Ressources conçues par le CRAPEL et citées dans MC (voir les descriptifs de ces ressources et les références complètes des articles les concernant en Annexe 1)

Ces ressources prennent toutes en compte la séparation des aptitudes, sauf *Vocman* qui porte sur le vocabulaire, et seulement quatre d'entre elles (4, 5, 6, 7) ne contiennent pas de documents authentiques. Les ressources 4 et 7 concernent des supports méthodologiques visant à aider l'apprenant à exploiter des ressources de son choix, et les ressources 5 et 6 sont des programmes informatiques expérimentaux visant la systématisation d'activités d'expression orale en groupe et d'acquisition du vocabulaire en autonomie. Huit ressources portent sur la compréhension orale (1, 2, 4, 7, 8, 11, 15 et 16), une sur la compréhension écrite (10) et cinq sur l'expression orale (1, 3, 5, 11 et 16). L'aptitude de compréhension a particulièrement mobilisé les chercheurs du CRAPEL. Le plurilinguisme est aussi visible dans ces productions : les dix premières années concernent presque exclusivement l'anglais. Dans les années 80 émergent des ressources visant l'apprentissage du FLE puis à partir des années 90 arrivent des productions autour de l'allemand, du grec, du polonais, du tchèque et du hongrois.

Toutes ces ressources ont un lien plus ou moins direct avec les travaux du CRAPEL portant sur l'autonomie, l'apprendre à apprendre et l'apprentissage autodirigé, parce qu'elles offrent du choix à l'apprenant (il peut déterminer des éléments de son parcours), parce qu'elles proposent des contenus portant sur la culture langagière et méthodologique (soutien linguistique et méthodologique), voire parce qu'elles incitent l'apprenant à réfléchir à son propre parcours (soutien métacognitif).

3.2. Dispositifs d'apprentissage autodirigés

Nous présentons dans un deuxième tableau les dispositifs d'apprentissage autodirigé qui ont été décrits dans MC. Les dispositifs sont présentés dans l'ordre chronologique, avec pour chacun :

- le nom du dispositif,
- le public visé,
- la période de conception et activité,
- l'intégration de documents authentiques,
- le principe de séparation des aptitudes,
- les auteurs des articles.

Dispositifs d'apprentissage auto dirigé	Public visé	LCE visée(s)	Période	DA	SA	Référence(s) principales dans MC
1. <i>Bibliothèque sonore</i> (puis <i>Sono vidéothèque multilingue</i>)	Etudiants (non-spécialistes)	Multilingue	1970-1995	Oui	Oui	(Bouillon, 1971; Harding & Legras, 1974; Holec & Kuhn, 1971; Riley, 1973; Riley & Zoppis, 1976)
2. <i>SAAS (Système d'Apprentissage Autodirigé avec soutien)</i>	Adultes	Multilingue	Depuis 1974	Oui	Oui	(Cembalo & Holec, 1973 ; Abe et al., 1975; Henner Stanchina, 1976; Abe & Gremmo, 1981; Gremmo, 1981; Gremmo & Holec, 1986; Gremmo, 1995b, 1999)
3. <i>Apprentissage auto-dirigé dans des écoles d'ingénieurs</i>	Etudiants (Ecole des Mines et MIAGE)	Anglais	1975-1995	Oui	Oui	(Abe et al., 1975; Moulden, 1978, 1979, 1980, 1983, 1984; Miner, 1985; Moulden, 1990, 1993, 1995)
4. <i>Anglais dans les Facultés scientifiques</i>	Etudiants (Faculté des sciences)	FLE	-	Oui	Oui	(Duda & Régent, 1977; Régent, 1982, 1984, 1989)
5. <i>Auto-enseignement de groupe</i>	Adultes	Anglais	1977	Oui	Oui	(Riley & Sicre, 1978)
6. <i>Auto-apprentissage en anglais</i>	Etudiants (Ecole d'architecture)	Anglais	1990-1991	Oui	Oui	(Bailly & Petitdemange, Gilles, 1990)
7. <i>Enseignement du FLE en entreprise</i>	Adultes (professionnels)	FLE	1990	Oui	Oui	(Carette, 1990)
8. <i>Apprendre à apprendre en milieu industriel</i>	Adultes (Greta et entreprise)	Anglais	1991-1993	Oui	Oui	(Abe, 1995)
9. <i>CLYC (Centre de Langues Yves Châlon)</i>	Etudiants	Multilingue	Depuis 1996	Oui	Oui	(Carette & Holec, 1995; S. M. Cembalo, 1995; Duda, 1995; Riley, 1995)
10. <i>Formation des étudiants au DEFLE</i>	Etudiants	FLE	-	Oui	Oui	(Ismail & Bailly, 2011)
11. <i>Englishmania</i>	Adultes	Anglais	2007 à 2014	Oui	Oui	(Carette et al., 2012)
12. <i>EDOlang</i>	Etudiants (LANSAD)	Multilingue	Depuis 2018	Oui	Oui	(Chateau & Bailly, 2021; Haghshenas & Chateau, 2021)

Tableau 2 : Dispositifs d'apprentissage autodirigé décrits dans MC

(voir les descriptifs de ces dispositifs et les références complètes des articles les concernant en Annexe 2)

Dès 1971, MC présente les intentions des chercheurs de s'engager dans la transformation des laboratoires de langues (1) en espaces favorables à l'apprentissage plutôt que dédiés à l'enseignement. Dans les locaux mêmes du CRAPEL, un dispositif spécifique d'apprentissage autodirigé pour les adultes, le SAAS¹ (2), devient un terrain privilégié pour les recherches sur le conseil à l'apprentissage des langues et l'accompagnement à l'apprentissage autodirigé pendant plusieurs décennies. Les laboratoires de langues du Département d'anglais de l'Université de Nancy seront transformés en bibliothèque sonore (1), puis en sonovidéotheque (accueillant d'autres langues), pour donner naissance, à partir de 1995, au premier Centre de Ressources en Langues (CRL) de cette université (9). En parallèle, plusieurs formations reposant sur l'apprentissage autodirigé sont menées auprès de différents publics (3, 4, 5, 6, et 8), en CRL, mais aussi en salle de classe, dans des entreprises, avec des configurations et contraintes diverses. On observe ainsi que ces dispositifs concernent exclusivement des publics adultes : des étudiants et des professionnels. Dans les années 2000, une modélisation de ces travaux pour les besoins du secteur privé verra le jour (11), puis, dans les années 2010, le numérique permettra de donner une nouvelle impulsion aux Centres de Ressources de l'Université de Lorraine, grâce à la conception de la plate-forme EDOLang (12).

Dans ces dispositifs d'apprentissage autodirigé, la séparation des aptitudes et le recours aux documents authentiques sont une constante. En effet, les ressources disponibles dans ces dispositifs sont variées, et des documents authentiques y sont toujours inclus, parmi différents types de ressources, dont des méthodes de langue, des CD-rom ou des applications. Certains dispositifs concernent uniquement une langue spécifique (anglais ou FLE), d'autres sont multilingues.

4. Discussion

4.1. Des documents de soutien aux tutoriels

Les apports conceptuels et méthodologiques utiles aux apprenants en autodirection semblent être un véritable objectif des ressources pédagogiques développées au CRAPEL sous le nom de documents de soutien (Bailly, 1995). L'une des premières mentions de production de matériel pédagogique élaboré pour soutenir des apprenants autonomes concerne un livret intitulé *Listening for yourself*, que les

¹ Système d'Apprentissage Autodirigé avec soutien

auteurs envisageaient, dès les années 80 (Moulden, 1987), de transformer en dispositif numérique. Ce livret contenait huit rubriques, capitalisant les informations et les problèmes relevés par les chercheurs du CRAPEL dans leurs pratiques de conseil auprès des étudiants de dispositifs d'apprentissage autodirigés.

1. *How to use this booklet*
2. *Different sorts of listening*
3. *How to choose a recording to work on*
4. *Listening strategies for understanding more*
5. *Diagnose your problems*
6. *What you can do about your problems*
7. *Three dozen ways of using a recording to improve or practice listening comprehension*
8. *Working effectively*² (Bowden et Moulden, 1989 : 20).

En complément, deux annexes portaient sur la prononciation des sons en anglais et l'exploitation de ressources authentiques orales disponibles alors dans les médias (radio, télévision et cinéma). Ces différentes rubriques permettaient à l'apprenant d'accéder à des informations concernant la distinction entre les différents types de compréhension et leur apprentissage, les stratégies d'écoute, l'auto-évaluation, ou encore la sélection des matériels adaptés à leurs objectifs. Il apparaît comme un point de départ pour les matériels développés par la suite par le CRAPEL sur supports numériques. On retrouvera en effet un même souci de proposer un module consacré à l'apprendre à apprendre dans le CD-rom *Xylolingua*, où un module d'autoformation « inclut tous les éléments de réflexion sur les besoins, sur les représentations de la langue et de l'apprentissage ainsi que des conseils et des suggestions d'exercices et de pratiques pouvant favoriser l'apprentissage » (Régent, 1997 : 114). Cet objectif sera également poursuivi pour la conception de *EPCO* (*Ecouter Pour Comprendre*), « qui associe cette fonction de conseil pour apprendre à apprendre et l'apprentissage de la compréhension orale » (Debaisieux & Régent, 1999 : 46). *EPCO* est conçue autour de deux parties : *Les documents* et *La méthode*.

² 1. Comment utiliser ce livret
2. Différentes formes d'écoutes
3. Comment choisir un enregistrement avec lequel travailler
4. Stratégies d'écoute pour mieux comprendre
5. Diagnostiquer vos problèmes
6. Ce que vous pouvez faire à propos de vos problèmes
7. Trois douzaines de façons d'utiliser un enregistrement pour améliorer ou pratiquer la compréhension
8. Travailler efficacement

Différentes options propres au multimédia permettent d'accompagner chaque document d'aides utiles pour l'apprenant, telles que le sous-titrage, l'accès à la transcription, à la gestion des écoutes, à la traduction ou à des activités et leurs corrigés (Carton, 2011 : 6). La partie *La méthode* est divisée en six modules, distincts et non hiérarchisés, similaires à ceux de *Listening for Yourself* : Comprendre, c'est quoi / Connaissez-vous vous-même / Choisir un document / Comment travailler / Evaluer vos progrès / Vos problèmes. Ces contenus rappellent ceux généralement dégagés dans les transcriptions d'entretiens de conseils, en termes d'apports conceptuels et d'apports méthodologiques (Gremmo, 1995) :

L'utilisateur a ainsi accès à des apports conceptuels (qui visent à l'aider à modifier ou à conforter ses représentations sur le processus de compréhension et ses modalités d'apprentissage) et à des apports méthodologiques (qui visent à la connaissance de techniques de travail nouvelles, à la diversité des ressources possibles, qu'il apprend à utiliser par lui-même). (Carton, 2011 : 6).

Les centres de ressources en langues de l'université de Lorraine ont aussi longtemps fourni ce type de matériel de soutien à leurs apprenants, sous format papier. Ces matériels sont maintenant proposés sous forme de tutoriels de soutien présents dans la plateforme EDOLang (Haghshenas & Chateau, 2021). Ces tutoriels sont essentiellement de deux types : l'un concernant l'apprendre à apprendre (par exemple 'Qu'est-ce que l'apprentissage en auto-direction ?') l'autre concernant les compétences langagières (par exemple 'Comment écrire en langue étrangère ?'). Ils reprennent certains des principes déjà envisagés dans le projet '*electronic helper*' et dans *Listening for yourself*, et ont été conçus pour permettre à l'ensemble des utilisateurs de EDOLang de disposer à tout moment de conseils sur l'apprentissage en auto-direction. En reprenant quelques-unes des grandes thématiques qui peuvent émerger lors d'un entretien-conseil, ils fournissent des repères pédagogiques aux apprenants. Les conseils qui y sont donnés ont pour objectif d'inciter les apprenants à réfléchir sur leur apprentissage, leurs pratiques et leurs stratégies d'apprentissage des langues. Ces tutoriels de soutien jouent en quelque sorte le rôle d'intermédiaire entre les lieux physiques et l'environnement numérique, « dans la mesure où ils rendent possible l'installation d'une certaine réflexivité chez l'apprenant et l'encouragent à découvrir les différents services proposés dans les CRL » (Haghshenas & Chateau, 2021 : 72) et les préparent à leurs éventuels entretiens de conseil.

Ces travaux de conception liés à l'exploitation des technologies pour le soutien au développement de l'autonomie s'inscrivent dans la conception particulière de l'apprentissage autodirigé. Carton (2011) rappelait ainsi que, si l'on définit l'autonomie au sens de capacité à prendre en charge son apprentissage, et non au sens d'apprentissage réalisé en dehors de la présence d'un enseignant, de nombreux produits pédagogiques technologiques ne relèvent pas de pédagogies de l'autonomie, même s'ils sont utilisés par un apprenant solitaire. Régent évoquait que la mise en œuvre de l'autonomie de l'apprenant implique pour celui-ci qu'il :

ait les moyens d'opérer des choix informés parmi les matériaux disponibles [...], qu'il soit capable d'analyser sa propre situation pour trouver des stratégies et des techniques d'apprentissage correspondant à sa personnalité et à ses objectifs. (Régent, 1997 : 111–112).

Des ressources ou dispositifs numériques doivent ainsi, pour être « vraiment autonomisants », intégrer « d'une part des éléments de réflexion sur ce qu'est une langue (culture langagière), ce qu'est un apprentissage (culture d'apprentissage) et d'autre part des éléments de recherche de la méthodologie la plus appropriée » (Régent, 1997 : 111–112).

L'objectif de soutien à l'autonomisation a également été poursuivi lors de la conception de matériels pédagogiques destinés à des usages en classe, en groupe, et pas seulement pour des productions visant des apprenants indépendants ou intégrés à dispositifs d'apprentissage autodirigé. D'après Gremmo (1997), différentes grandes orientations ont ainsi participé du développement du manuel *Vacances Cubaines* (1998), puis de ses adaptations pour l'Amérique Centrale (2006) et le Mexique (2010), afin de prendre en compte les besoins professionnels de publics diversifiés et hétérogènes, mais aussi de soutenir le développement de leur autonomie d'apprentissage. Le produit est « modulaire » selon une organisation par métiers et fonctions langagières. Il présente des ensembles autosuffisants et indépendants les uns des autres, au contraire des méthodes classiques qui invitent à suivre une linéarité, une progression préétablie, et qui sont à exploiter de manière exhaustive. Cela permet d'ouvrir des choix à l'enseignant ou aux apprenants qui y recourent, car « il n'est donc pas nécessaire de "faire" tous les modules, ni de les faire "dans l'ordre" » (Gremmo, 1997 : 64). Offrir des supports pédagogiques rompant avec la linéarité, l'exhaustivité et des progressions figées est une spécificité de cette série. Chaque module est conçu pour permettre une « progression variable », « structurellement

adaptable » (Gremmo, 1997 : 67) et se compose de documents authentiques et réalistes, d'activités accompagnées de leur modèle de correction, et de documents de soutien. D'autre part, « les modules sont des modules d'apprentissage et non des modules d'enseignement » (Gremmo, 1997 : 65) ce qui implique qu'ils sont rédigés à l'intention des apprenants : « au lieu d'une consigne simple mais peu explicite comme "écoutez la cassette et répondez aux questions suivantes", on donne l'objectif de l'exercice, on précise la façon de le réaliser, et on fournit des informations utiles à une bonne réalisation » (Gremmo, 1997 : 65). Les modules contiennent aussi des conseils pour apprendre visant spécifiquement le développement de la capacité d'apprendre des apprenants.

4.2. Modélisation de dispositifs d'apprentissage autodirigé

La modélisation pédagogique des dispositifs d'apprentissage autodirigé est un axe important des travaux du CRAPEL depuis cinquante ans. Ces recherches autour de l'AAD explorent plusieurs directions suivant les contextes, publics, contraintes. Une première direction concerne les travaux de recherche autour du Système d'Apprentissage Autodirigé avec Soutien (SAAS), un dispositif s'adressant prioritairement à des adultes individuels. Le SAAS est la première modélisation de l'apprentissage autodirigé comme dispositif de formation (voir figure 2). L'apprenant y est entouré de possibilités diverses : des ressources, des espaces (la BS est mentionnée), des personnes-ressources (locuteurs natifs, pairs et « aidant » (*helper*)). Le processus de formation s'opère à travers les choix de l'apprenant et les « retours » (*feedback*) sur ces choix, c'est-à-dire les éléments susceptibles de développer sa réflexivité.

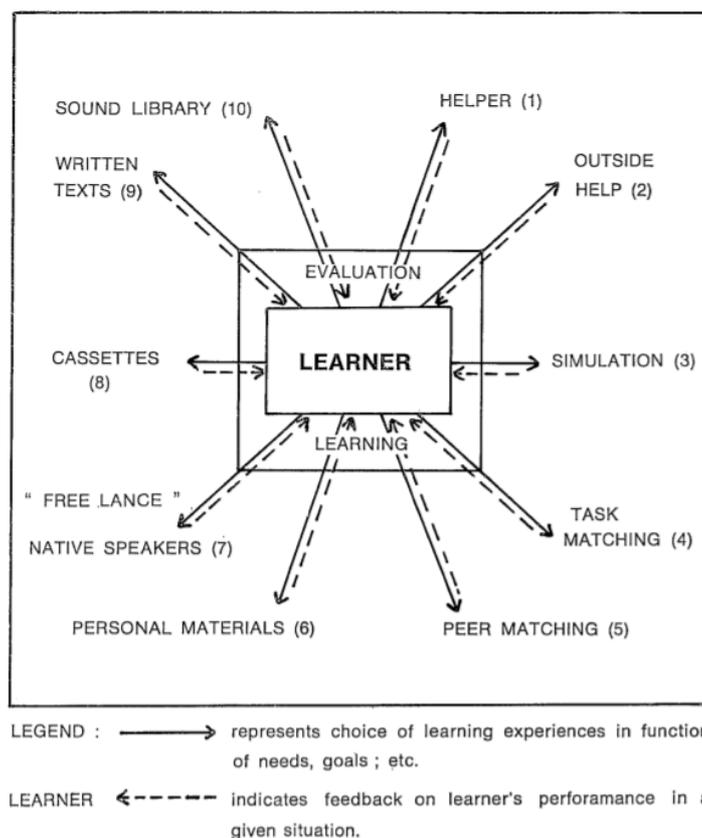


Figure 2 : Une première modélisation du SAAS (Henner Stanchina, 1976)

Pendant toute la durée de son inscription, l'apprenant du SAAS pouvait bénéficier à volonté de rencontres avec deux types d'accompagnants aux rôles distincts : un conseiller, et des locuteurs natifs. L'action du conseiller (le terme *helper* ayant évolué vers celui d'*adviser*) a été étudiée et modélisée dans les Mélanges (notamment Gremmo, 1995; Bailly, 1995; Carette & Castillo, 2004). Ce modèle prototypique donne lieu à différentes adaptations, dans le monde de l'entreprise et de la formation d'adultes (Abe, 1995, Carette et al., 2011).

Une deuxième direction porte sur l'adaptation de ce modèle prototypique à des publics particuliers (étudiants et adultes). L'apprentissage autodirigé a été introduit dans le cadre de cours spécifiques à l'université (Moulden, 1978, 1979, 1980, 1990, 1995; Bailly & Petitdemange, 1990) où des recherches-actions tentent d'évaluer l'adaptabilité de la démarche à différents contextes et modalités d'organisation, en particulier à des contraintes d'espaces (salle de classe) et d'horaires (créneaux de cours). Ils cherchent également à questionner si l'apprentissage autodirigé permet de

mettre en place une individualisation des apprentissages dans de grandes cohortes (Régent, 1984, 1982, 1989; Billant & Fade, 1984).

La troisième direction s'intéresse à l'institutionnalisation de l'apprentissage autodirigé à l'université de Lorraine, processus qui commence avec la transformation des laboratoires de langue en lieux d'usage de ressources en libre-service, toujours dans une démarche d'individualisation (Bouillon, 1971; Holec & Kuhn, 1971). La Bibliothèque Sonore (BS) est un premier pas pour une transformation des rôles des étudiants vers une approche plus active et responsable de leur apprentissage de langue étrangère. Elle deviendra Bibliothèque Sonore-Vidéotheque (BSV) lorsque l'accès fut étendu aux étudiants des autres langues en 1990. Un nouveau lieu dédié en 1996 devient le Centre de Langues Yves Châlon (CLYC), dont la conception a généré des recherches liées à l'accessibilité des ressources (Cembalo, 1995) et au design des CRL (Riley, 1995). Les CRL soutiennent la transformation pédagogique dans le secteur Lansad³ à l'Université de Lorraine, le concept d'autodirection s'imposant comme fondement pédagogique principal de l'ensemble des formations proposées par l'UFR Lansad, en appui sur une plateforme numérique servant d'interface entre les usagers et les CRL. Il élargit à l'ensemble des usagers de l'université de Lorraine le dispositif proposé autrefois aux particuliers dans le SAAS, en institutionnalisant les expériences d'apprentissage autodirigé proposées à divers publics d'étudiants scientifiques par le passé (Moulden, 1983 ; Régent, 1986/87 et 1989). La plateforme EDOLang (Chateau & Bailly, 2021; Chateau & Haghshenas, 2021) réunit des outils et ressources tant technologiques qu'humaines pour accompagner les apprenants (carnets de bord, tutoriels, conseils) et permet l'intégration plus étroite des CRL aux parcours de formation proposés aux apprenants du secteur Lansad. Le processus de modélisation commencé il y a presque cinquante ans est représenté par la page d'accueil d'Edolang qui met toujours l'apprenant au centre, et figurant les nombreuses possibilités à sa disposition pour apprendre (Fig. 3).

³ Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines



Figure 3 : Page d'accueil de EDOLang.

La page d'accueil d'EDOLang présente le carnet de bord, espace privilégié pour la réflexivité de l'apprenant, au centre de la page et symboliquement, du dispositif, comme l'avait conçu Henner Stanchina (1976). Sa position est centrale « afin de mettre l'auto-direction dans sa dimension réflexive en avant et d'inciter les apprenants » (Chateau & Bailly, 2021 : 40) à utiliser cet outil, qui enregistre automatiquement toutes les consultations de ressources (physiques dans un CRL ou en ligne), participation à des services proposés dans les CRL (conversations, ateliers ou entretien conseils) et permet de communiquer avec son enseignant et/ou conseiller. La page présente les lieux accessibles pour apprendre sur les différents campus, les services permettant d'interagir avec d'autres apprenants ou enseignants (conversations, ateliers et entretiens-conseils). Le catalogue de ressources de la plateforme, héritier de celui du CLYC, a été conçu de façon à permettre aux apprenants de choisir des ressources (didactiques ou authentiques) en lien avec l'aptitude qu'ils souhaitent travailler et il respecte toujours la séparation des aptitudes.

5. Conclusion

Cette méta-analyse montre une continuité dans des travaux qui déclinent différentes manières d'appliquer une centration effective sur l'apprenant. Cela passe avant tout par une mise à disposition de ressources dont l'utilisation n'est pas prescrite : les applications pédagogiques analysées ne sont pas conçues de manière linéaires selon une progression prédéterminée, comme le proposent la plupart des produits du marché des langues. Au contraire, les ressources, comme les dispositifs,

tentent d'amener l'apprenant à réaliser sa propre définition d'objectifs, à déterminer ses propres contenus et activités, et à gérer les composantes de son propre apprentissage. La prise en charge par l'apprenant d'un apprentissage de langue étrangère passe nécessairement par un rapport personnel aux langues et par une approche personnelle de ce qu'est apprendre une langue. Les applications pédagogiques du CRAPEL déclinent ainsi des manières d'enrichir les cultures langagière et d'apprentissage d'apprenants, tout en suivant les évolutions technologiques et en maintenant une constante attention aux principes d'authenticité des contenus langagiers et de séparation des aptitudes langagières dans l'apprentissage. La recension réalisée ici a permis de mettre en évidence des éléments d'une culture didactique partagée par un certain nombre des membres de cette équipe de recherche à travers le temps. Né à l'époque où la didactique des langues était menacée par une nomenclature réductrice à l'application des théories linguistiques à l'enseignement (*applied linguistics*), le CRAPEL s'est voué à rechercher les connaissances linguistiques véritablement utiles à l'apprentissage (notamment en psycholinguistique et sociolinguistique) associées à des recherches en pédagogie. Nous espérons que cette recension montre le lien étroit entre linguistique et didactique tissé par ces travaux au fil du temps : apprendre à apprendre les langues est central dans ces travaux, mais apprendre et acquérir des langues l'est tout autant.

Annexe 1

Description et références des Ressources pédagogiques conçues par des membres du CRAPEL et citées dans les *Mélanges*

Modules d'expression orale anglaise

Modules d'activités d'expression orale conçus à partir d'un corpus d'interactions authentiques (conversations, interviews) transcrits, mis à disposition des apprenants autonomes dans le SAAS ou à la BS.

Heddesheimer, C., Lagarde, J.-P., Muller, M.-S., Riley, P., Roussel, F., & Zoppis, C. (1973). Vers un enseignement de l'expression orale en anglais. *Mélanges Pédagogiques*, 1-18.

Abe, D., Henner Stanchina, C., & Régent, O. (1978). Apprentissage de l'expression orale en autonomie : implications de l'approche fonctionnelle. *Mélanges Pédagogiques*, 1-14.

Documents de Travail Autonome (DTA) et Documents Français de Travail Autonome (DFTA)

Modules d'activités de compréhension orale et d'observation et d'analyse linguistique basés sur des documents authentiques oraux et leur transcription, mis à disposition des apprenants autonomes dans le SAAS ou à la BS.

Duda, R., Laurens, J. P., & Rémy, S. (1973). L'exploitation didactique de documents authentiques. *Mélanges Pédagogiques*, 1-24.

Nouns

Programme informatique conçu pour stimuler l'expression orale en groupe. Les utilisateurs fournissent un substantif, puis l'ordinateur génère des questions contenant cet élément de lexique. La consigne est de trouver autant de réponses possibles à chacune des questions, puis de passer à la question suivante quand on a épuisé toutes les réponses possibles.

Abe, D., & Cembalo, M. (1983). E.A.O. : Expression avec ordinateur ? *Mélanges Pédagogiques*, 3-28.

Vocman

Logiciel conçu dans le but de fournir un outil stimulant et individualisable pour l'acquisition de vocabulaire. Les apprenants effectuent, depuis le clavier, la saisie de leurs propres mots et traductions et ensuite, les travaillent à partir d'un menu comprenant 8 jeux et une option test Le vocabulaire saisi peut être conservé (et augmenté) pour des utilisations ultérieures.

Moulden, H. (1985). A computer program for individualised vocabulary learning. *Mélanges Pédagogiques*, 79-89.

Objectives in English and Learning English on your own, Listen for yourself, Electronic Helper

Fascicules écrits à l'intention d'apprenants d'anglais souhaitant améliorer leur compréhension orale en dehors de la salle de classe. Ils visent aussi à fournir des techniques d'exploitation d'enregistrements d'anglais et des outils permettant de diagnostiquer les problèmes et de choisir des activités et du matériel en rapport avec ceux-ci. Une proposition de programme informatique a été également élaborée, pour exploiter les conseils rédigés dans ces documents de manière interactive et adaptée aux problèmes des apprenants.

Moulden, H. (1978). Extending self-directed learning of English in an engineering college. *Mélanges Pédagogiques*, 80-102.

Moulden, H. (1987). The computer as an aid to learning English: a project and one feasibility study. *Mélanges Pédagogiques* 103-128.

Bowden, J., & Moulden, H. (1989). « Listen for Yourself »: A small handbook for improving aural comprehension of english without a teacher. *Mélanges Pédagogiques*, 19-29.

Ecoute...écoute : objectif comprendre

Manuel de compréhension orale, comprenant une cassette de 90 minutes d'enregistrements de documents authentiques ou réalistes, accompagnée d'un livret comprenant des activités, des pistes d'exploitation et les transcriptions de ces documents. Il vise l'apprentissage de la compréhension avec une approche communicative et autonomisante.

Gremmo, M.-J. (1986). A propos d'Ecoute Ecoute. *Mélanges Pédagogiques*, 55-67.

Lire... Objectif comprendre

Manuel proposant différentes approches de la lecture et de la compréhension écrite. Les textes, qui font référence à la civilisation française de tous les jours, sont extraits de publications diverses : journaux, revues, B.D... Chaque chapitre est accompagné d'une fiche d'identification précisant la difficulté du texte, la durée et la nature de l'activité ; la rubrique Instructions a pour objectif de faciliter la mise en place de stratégies de lecture. Ces suggestions d'utilisation laissent le professeur et l'étudiant libres d'utiliser cet ensemble de documents à leur guise.

Debaisieux, J.-M. (2004). Une expérience de lecture en langue romane. *Mélanges CRAPEL*, 27, 113-125.

Video im Deutschunterricht

Cet ensemble pédagogique (non publié) comporte deux cassettes vidéo proposant des activités d'apprentissage pour la compréhension et l'expression orales et une cassette destinée à la sensibilisation culturelle. Il repose sur l'exploitation de documents authentiques (programmes diffusés par des télévisions de langue allemande) et la séparation des aptitudes dans les objectifs d'apprentissage.

Duda, R. (1997). Video im Deutschunterricht : Un outil télévisuel au service de l'enseignement de l'allemand. *Mélanges CRAPEL*, 23, 55-61.

Xylolingua

CD-rom d'apprentissage de trois langues (espagnol, anglais et grec) destiné aux professionnels des métiers du bois. Il comporte une série de modules totalement indépendants les uns des autres, relève d'une approche par aptitudes séparées et s'accompagne d'un manuel d'auto-formation.

Régent, O. (1997). Conception d'un produit multimédia : Xylolingua. *Mélanges CRAPEL*, 23, 109-123.

Activités complémentaires à la série CE2 Sans Frontières

Fichier d'activités de compréhension et d'expression orale complémentaires au guide pédagogique de la série vidéo CE2 Sans Frontières.

Behra, S. (1999). Apprentissage des langues à l'école élémentaire : expérimentation d'activités. *Mélanges CRAPEL*, 24, 111-134.

Vacances cubaines (et adaptations pour l'Amérique Centrale et le Mexique)

Méthode de français du tourisme adaptée au contexte spécifique de Cuba. Elle présente trois ensembles fonctionnels qui correspondent chacun à trois manuels : « Fonctions d'animation », « Relations avec le/la client.e » et « Fonctions de service ». Elle s'organise autour d'objectifs communicatifs spécifiques et propose différents modules indépendants les uns des autres, pouvant être travaillés selon les intérêts et besoins de l'apprenant ou selon les critères du groupe et de l'enseignant. D'autres versions ont été adaptées pour l'Amérique Centrale et le Mexique.

Gremmo, M.-J. (1997). Matériaux d'enseignement et apprentissage de langue : Les options didactiques des « modules de français pour les professionnels du tourisme ». *Mélanges CRAPEL*, 23, 63-79.

Carette, E. (2008). Mieux comprendre l'oral : Formation des formateurs. Français dans le monde. Recherches et applications, 43, 144-157.

EPCO (Ecouter Pour Comprendre)

Collection de 3 CD-rom (puis DVD-rom et site compagnon) destinée aux apprenants du FLE de langue maternelle tchèque, polonaise ou hongroise, ainsi qu'aux apprenants francophones de ces trois langues. La collection comprend une base d'informations méthodologiques complétée par une banque de documents vidéo authentiques, organisées de manière modulaire. Certains modules amènent l'utilisateur à mieux se connaître en tant qu'apprenant et à mieux comprendre la compétence spécifique qu'est la compréhension orale. D'autres modules focalisent sur le choix des documents et le mode de travail individualisé, ainsi que sur l'autoévaluation et la résolution de problèmes courants.

Debaisieux, J.-M., & Régent, O. (1999). Un outil multimédia pour apprendre à apprendre les langues étrangères. *Mélanges CRAPEL*, 24, 45-57.

Fleuron (Français langue étrangère universitaire : ressources et outils numériques)

Le site Fleuron propose des ressources multimédias authentiques, classées par catégories, qui illustrent un ensemble de situations de communication de la vie des étudiants en France. Ces ressources permettent de découvrir les situations auxquelles des étudiants peuvent être confrontés à leur arrivée dans une université française et sont accompagnées d'un titre, d'un résumé, de sous-titres, de transcriptions et de conseils pour travailler. Le site dispose également d'un concordancier.

Debaisieux, J.-M. (2009). Des documents authentiques oraux aux corpus : un défi pour la didactique du FLE. *Mélanges CRAPEL*, Numéro spécial : Des documents authentiques oraux aux corpus : questions d'apprentissage en didactique des langues (31), 36-56.

André, V. (2016). FLEURON : Français Langue Étrangère Universitaire, Ressources et Outils Numériques. Origine, démarches et perspectives. *Mélanges CRAPEL*, 37(2), 69-92.

Annexe 2

Description et références des dispositifs d'apprentissage autodirigé mis en place par le CRAPEL et cités dans les Mélanges

Bibliothèque sonore (BS) (puis Sonovidéothèque multilingue)

La BS se voulait une alternative aux laboratoires de langue classiquement pilotés par des enseignants des langues et visant surtout un entraînement aux structures linguistiques. Dans un espace ouvert toute la journée, les étudiants et les professionnels de l'université ont à leur disposition un large choix de ressources variées et immédiatement disponibles, à lire, à écouter, ou à visionner. Les apprenants choisissent leurs matériels et activités à partir d'un catalogue selon leurs envies ou leurs besoins, et peuvent recourir au soutien d'un enseignant à disposition pour les soutenir (*helper*).

Bouillon, H. (1971). Du laboratoire de langues à la bibliothèque sonore : L'individualisation de l'apprentissage en langues vivantes. *Mélanges Pédagogiques*, 1-21.

Harding, E., & Legras, M. (1974). La bibliothèque sonore et ses implications pédagogiques. *Mélanges Pédagogiques*, 88-103.

Holec, H., & Kuhn, M. (1971). Des laboratoires de langues pour quoi faire ? *Mélanges Pédagogiques*, 1-9.

RILEY, P. (1973). The language laborator : Implications of the functional approach. *Mélanges Pédagogiques*, 53-64.

Riley, P., & Zoppis, C. (1976). The sound and vidéo library: An interim report on an experiment. *Mélanges Pédagogiques*, 125-143.

SAAS (Système d'Apprentissage Autodirigé avec Soutien)

Aidés par un enseignant spécialisé en soutien de l'apprentissage autodirigé (conseiller), des adultes composent eux-mêmes leur programme d'apprentissage personnalisé selon leurs besoins et objectifs propres. Ils empruntent les documents pour travailler dans le lieu de leur choix. Ils bénéficient de conversations en langue cible pour pratiquer la langue et d'entretiens de conseil pour évaluer, valider et éventuellement réorienter leurs parcours.

Abe, D., & Gremmo, M.-J. (1981). Apprentissage autodirigé : Quand les chiffres parlent. *Mélanges Pédagogiques*, 3-32.

Abe, D., Henner Stanchina, C., & Smith, P. (1975). New approaches to autonomy : two experiments in self-directed learning. *Mélanges Pédagogiques*, 56-78.

Cembalo et Holec, 1973

Gremmo, M.-J. (1981). Influences d'un enseignement de langue maternelle sur l'apprentissage d'une langue étrangère : Le discours des apprenants. *Mélanges Pédagogiques*, 83-94.

Gremmo, M.-J. (1995). Former les apprenants à apprendre : Les leçons d'une expérience. *Mélanges CRAPEL*, 22, 9-32.

Gremmo, M.-J. (1999). Améliorer son expression orale en autodirection. *Mélanges CRAPEL*, 24, 59-89.

Gremmo, M.-J., & Holec, H. (1986). Evolution de l'autonomie de l'apprenant : Le cas de l'apprenant D. *Mélanges Pédagogiques*, 85-101.

Henner Stanchina, C. (1976). Two years of autonomy : practise and outlook. *Mélanges Pédagogiques*, 72-92.

Dispositifs d'apprentissage autodirigé conçus pour des publics spécifiques

Différents auteurs du CRAPEL relatent des expériences d'apprentissage autodirigé menées avec des publics spécifiques, dans le cadre de la formation en langues étrangères de l'université de Lorraine (étudiants en sciences, en FLE, en écoles d'ingénieur, d'architecture), ou de partenaires du secteur privé. Ces expériences permettent de tester des conditions d'apprentissage variées : dispositifs visant progressivement l'autonomisation (avec un mélange de cours de langue et d'apprentissage autodirigé), mis en place dans des salles de classe et pendant des horaires de cours, alternant cours modulaires et apprentissage en CRL, permettant plus ou moins d'accompagnement individuel de la part du conseiller ou développant l'autonomisation à travers des activités réflexives en groupe. La variété de ces expérimentations permet de développer des approches centrées sur les besoins des étudiants et adultes dans ce type de dispositifs et tenant compte de diverses situations et contraintes de formation.

Abe, D. (1995). Organiser l'apprendre à apprendre en milieu industriel : le centre de ressources de l'entreprise E. *Mélanges CRAPEL*, 22, 37-168.

Abe, D., Henner Stanchina, C., & Smith, P. (1975). New approaches to autonomy: two experiments in self-directed learning. *Mélanges Pédagogiques*, 56-78.

Bailly, S., & Petitdémange, Gilles. (1990). Construire son apprentissage : compte-rendu d'une expérience d'auto-apprentissage avec soutien en anglais pour étudiants en architecture. *Mélanges Pédagogiques*, 9-18.

Carette, E. (1990). Une expérience d'enseignement du FLE en entreprise : bilan et perspectives. *Mélanges Pédagogiques*, 49-64.

Carette, E., Guély, E., & Pereiro, M. (2012). Création et accompagnement d'un centre de langues privé : Un exemple de collaboration entre recherche en didactique des langues et entreprise. *Mélanges CRAPEL*, 32, 25-43.

Duda, R., & Régent, O. (1977). L'entraînement à la compréhension écrite des étudiants étrangers de la faculté des sciences. *Mélanges Pédagogiques*, 1-16.

Ismail, N., & Bailly, S. (2011). Évaluation des effets de l'accompagnement sur l'autonomisation d'apprenants de FLE. *Mélanges CRAPEL*, 32, 133-161.

Miner, N. (1985). Institutional self-direction : Ten years on. *Mélanges Pédagogiques*, 69-77.

Moulden, H. (1978). Extending self-directed learning of English in an engineering college. *Mélanges Pédagogiques*, 80-102.

Moulden, H. (1979). Extending s-d-l. in an engineering college: experiment year one. *Mélanges Pédagogiques*, 64-78.

Moulden, H. (1980). Extending s-d-l. in an engineering college: experiment year two. *Mélanges Pédagogiques*, 82-116.

Moulden, H. (1983). Apprentissage auto-dirigé : Compte-rendu d'expériences 1978-1983. *Mélanges Pédagogiques*, 119-147.

Moulden, H. (1984). Case studies in teacher-assisted self-directed learning of English. *Mélanges Pédagogiques*, 99-116.

Moulden, H. (1990). Assessing the self-directedness of foreign language learners. *Mélanges Pédagogiques*, 107-119.

Moulden, H. (1993). The learner trainer's labours lost. *Mélanges CRAPEL*, 21, 111-120.

Moulden, H. (1995). A mobile resource centre and some trials, errors and improvements in learner training. *Mélanges CRAPEL*, 22, 123-136.

Régent, O. (1982). L'anglais dans les facultés scientifiques : Pourquoi, quand comment ? *Mélanges Pédagogiques*, 81-92.

Régent, O. (1984). L'apprentissage auto-dirigé dans les grands groupes : quelques expériences. *Mélanges Pédagogiques*, 129-138.

Régent, O. (1989). Apprendre à apprendre en grand groupe. *Mélanges Pédagogiques*, 41-49.

Riley, P., & Sicre, M. (1978). Une expérience d'auto-enseignement de groupe. *Mélanges Pédagogiques*, 140-158.

CLYC (Centre de Langues Yves Châlon)

Ce centre de ressources en langues, appelé CLYC en hommage au fondateur du Crapel, est ouvert à tous les étudiants, enseignants et membres du personnel, d'abord de l'université Nancy 2, puis après la fusion des universités en 2012, à l'ensemble des usagers de l'Université de Lorraine. Du point de vue de l'espace, le CLYC comporte depuis son ouverture : un hall d'accueil, et deux salles de travail une salle dite 'télévision' (accès à 24 chaînes et équipements de téléviseurs-magnétoscopes et lecteurs DVD) et une salle multimédia dans laquelle sont implantés de petites zones réservées au conseil et/ ou aux ateliers et conversations.

Carette, E., & Holec, H. (1995). Quels matériels pour les centres de ressources ? *Mélanges CRAPEL*, 22, 85-94.

Cembalo, S. M. (1995). Le catalogage, l'indexation et les fichiers dans les centres de ressources en langues. *Mélanges CRAPEL*, 22, 95-104.

Duda, R. (1995). Student variability and the language resource centre: a case study. *Mélanges CRAPEL*, 22, 193-201.

Riley, P. (1995). Notes on the design of self-access systems. *Mélanges CRAPEL*, 22, 105-121.

EDOlang

Le projet EDOlang repose sur le développement d'un outil numérique spécifique reliant les espaces physiques et numériques d'apprentissage (CRL, ressources, catalogue, tutoriels, ateliers) et les personnes (apprenants, enseignants, conseillers). EDOlang propose également des ressources pour la formation des enseignants de langues. Le dispositif apparaît comme une réponse adaptée aux défis pédagogiques auxquels l'université doit faire face. Mis en œuvre en 2018, il est pensé pour favoriser et développer l'apprentissage en auto-direction à l'échelle institutionnelle.

Chateau, A., & Bailly, S. (2021). EDOlang : Un environnement facilitateur d'interactions ? *Mélanges CRAPEL*, 42, 35-53.

Chateau, A., & Haghshenas, L. (2021). Les tutoriels de soutien, quelle contribution à l'autonomisation ? *Mélanges CRAPEL*, 42, 55-73.

Annexe 3 : actions de formation conduites par des chercheurs du CRAPEL mentionnées dans les *Mélanges*

Formation en langues des étudiants de l'Université de Lorraine	Public visé	LCE visée(s)	Période	Dispositif pédagogique	Authenticité des ressources	Séparation des aptitudes	Autonomie et apprendre à apprendre	Référence(s) principales dans les <i>Mélanges</i>
<i>Entraînement à l'expression orale</i>	Etudiants (non-spécialistes)	Anglais	1971-1972	Cours	Oui	Oui (E0)	Autonomie langagière	(Boulangier, 1972)
<i>Cours d'anglais initial fonctionnel</i>	Adultes (étudiants non-spécialistes et professionnels)	Anglais	1974-1976	Cours	Oui	Oui	Cours avec moments de « semi-autonomie »	(Cembalo et al., 1976; Cembalo & Esch, 1972; Holec, 1974)
<i>Enseignement phonétique</i>	Etudiants spécialistes	Anglais	1971-1972	Cours	-	-	-	(Zoppis, 1973)
<i>Session d'été d'expression orale française</i>	Etudiants	FLE	1978	Cours	-	Oui (EO)	Cours + accès à un laboratoire, et au prêt de matériels	(Gremmo, 1978)
<i>Cours de compréhension écrite</i>	Etudiants (Droit et Sciences économiques)	Anglais	1977-1978	Cours	Oui	Oui	-	(Fade, 1979)
<i>Stage intensif de FLE</i>	Etudiants (ingénieurs)	FLE	1988	Stage intensif	-	Oui	Activités réflexives sur la langue et sur l'apprentissage, auto-évaluation	(Carton et al., 1988)
<i>Lecture en langues romanes</i>	Etudiants (Faculté des Lettres)	Italien, espagnol, portugais	-	Cours	Oui	Oui (CE)	Activités réflexives sur la langue	(Debaisieux, 2004)
<i>Compréhension écrite technique</i>	Etudiants (informatique)	Anglais	1993-1997	Cours	Oui	Oui (CE)	Activités réflexives sur la langue	(Moulden, 2004)
<i>Anglais des affaires en gestion administrative et commerciale des organisations</i>	Etudiants (IUT)	Anglais	-	Cours	Oui	-	Autonomie langagière	(Privas-Bréauté, 2017)
<i>Préparation à la mobilité en langue anglaise</i>	Etudiants non spécialistes (LANSAD)	Interculturel	-	Cours	-	-	Activités réflexives sur les langues-culture	(Zumbihl, 2020)

Formation d'adultes	Public visé	LCE ou objectif visé	Période	Dispositif pédagogique	Authenticité des ressources	Séparation des aptitudes	Autonomie et apprendre à apprendre	Référence(s) principales dans les <i>Mélanges</i>
<i>Formation continue</i>	Adultes Professionnels (imprimerie)	Anglais	(2 ans, avant 1974)	Autonomie guidée	-	Oui (CO/CE)	Séances guidées et non-guidées	(Cembalo & Gremmo, 1974)
<i>Cours fonctionnel à distance</i>	Adultes Professionnel (Ingénieurs)	FLE	?	Cours	Oui	Oui	Contrôle du déroulement de l'acquisition et d'une partie de l'évaluation	(Carton, 1980)
<i>Stage de FLE</i>	Adultes Professionnel (Ingénieurs)	FLE	1981	Cours	Oui	Oui	-	(Cabut et al., 1981; Cabut, 1982)
<i>Rédaction scientifique en langue étrangère</i>	Chercheurs (INSERM)	Anglais	?	Cours	-	Oui (EE)	-	(Régent, 1993)
<i>Formation des adultes migrants</i>	Adultes	FLE	?	Formation	Oui	Oui	-	(Adami, 2009)
<i>Former des demandeurs d'emploi à la consultation de corpus en ligne</i>	Adultes (AFPA)	Anglais	2009	Cours	Oui	Oui	Choix, Activités réflexives sur la langue et les outils	(Landure, 2011)

Formation d'enseignants	Public visé	LCE ou objectif visé	Période	Dispositif pédagogique	Authenticité des ressources	Séparation des aptitudes	Autonomie et apprendre à apprendre	Référence(s) principales dans les <i>Mélanges</i>
<i>Stages de réflexion linguistique et pédagogique</i>	Enseignants de langues	Anglais FLE	1971-1972	Stage intensif	Oui	Non (oral /écrit)	Tandem d'apprentissage, séances en laboratoire	(Lagarde & Boulanger, 1972)
<i>Stage intensif d'anglais en pays anglophone</i>	Enseignants et chercheurs	Anglais	1971-1973	Stage intensif	-	Oui	-	(Cembalo, 1973)
<i>Formation à distance</i>	Enseignants de langues	Didactique	1971-1972	Formation à distance (radio)	-	-	Utilisation indépendante	(Holec, 1973)
<i>Stage de formation pour enseignants étrangers</i>	Enseignants de FLE	Didactique du FLE	1989	Stage intensif	Oui	Oui	-	(Bailly & Tolle, 1989)
<i>Formation de formateurs en Français langue d'enseignement scientifique</i>	Enseignants scientifiques et enseignants de FLE	FLE	-	Stages	Oui	Oui	-	(Carton et al., 1989)
<i>Formation initiale et continue de professeurs des écoles</i>	Etudiants, stagiaires et professeurs des écoles (IUFM/INSPE)	Langues-cultures et didactique	-	Cours et stage	Oui	Oui	Activités réflexives sur les langues-culture, l'apprentissage et l'enseignement	(Bailly & Poncet, 1990; Bailly, 2004; Behra et al., 2012; Behra & Macaire, 2018; Behra & Meléndez Quero, 2018; Nassau & Erikson, 2018; Lemoine-Bresson et al., 2020)
La formation de conseillers	Enseignants de langues	Conseil à l'apprentissage des langues	-	Stages	Oui	Oui	Formation à l'accompagnement à l'AAD	(Bailly, 1995; Gremmo, 1995; Carette & Castillo, 2004; Carette, 2012)
Formation initiale d'enseignants de langues-cultures	Etudiants et stagiaires (UFR-LLCER)	Didactique des langues	2018	Cours et stages	-	-	Activités réflexives sur les langues-culture, l'apprentissage et l'enseignement	(Chozalski et al., 2018)

Références des articles de l'Annexe 3

- Adami, H. (2009). Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants : pratiques pédagogiques et contraintes institutionnelles. *Mélanges CRAPEL*, 31, 159-172.
- Bailly, S. (1995). La formation de conseillers. *Mélanges CRAPEL*, 22, 63-83.
- Bailly, S. (2004). Enseigner et apprendre une langue étrangère à l'école élémentaire : Accompagnement d'une innovation didactique. *Mélanges CRAPEL*, 27, 41-70.
- Bailly, S., & Poncet, F. (1990). Enseigner l'anglais au CE2 : pistes d'utilisation pour la vidéo « Sans Frontières ». *Mélanges CRAPEL*, 24, 7-43.
- Bailly, S., & Tolle, I. (1989). Bilan d'une expérience de sensibilisation interculturelle pour enseignants. *Mélanges Pédagogiques*, 3-18.
- Behra, S., & Macaire, D. (2018). Une approche compréhensive des langues est-elle tenable en formation initiale d'enseignants du premier degré ? *Mélanges CRAPEL*, 39(1), 99-120.
- Behra, S., Macaire, D., Quero, C. M., & Normand, C. (2012). La formación of Lehrer : De la Schwierigkeit to think la complexité in der educación. *Mélanges CRAPEL*, 33, 103-118.
- Behra, S., & Meléndez Quero, C. (2018). Un dispositif de formation en langues à l'épreuve en parcours premier degré de Master MEEF à l'ESPE de Lorraine. *Mélanges CRAPEL*, 39, 145-158.
- Boulanger, C. (1972). Préparation a l'autonomie en expression orale. *Mélanges Pédagogiques*, 1-20.
- Cabut, H. (1982). Français langue seconde : Les apprenants face au discours didactique oral. *Mélanges Pédagogiques*, 1-20.
- Cabut, H., Carton, F., Duda, R., & Trompette, C. (1981). Discours didactique scientifique et compétence de communication. *Mélanges Pédagogiques*, 33-48.
- Carette, E. (2012). Apprenant et conseiller : Comment co-construisent-ils leur contexte ? 11.
- Carette, E., & Castillo, D. (2004). Devenir conseiller : Quels changements pour l'enseignants ? *Mélanges CRAPEL*, 27, 71-97.
- Carton, F. (1980). Un cours fonctionnel a distance : description d'une expérience. *Mélanges Pédagogiques*, 1-16.
- Carton, F., Cembalo, M., & Duda, R. (1989). Le français langue d'enseignement universitaire en Tunisie et à Madagascar : Compte-rendu de deux actions de formation. *Mélanges Pédagogiques*, 31-39.
- Carton, F., Petit, D., Poncet, F., & Thieblemont, S. (1988). Trois jours pour parler français ? Compte-rendu d'une expérience de prise en charge d'apprentissage. *Mélanges Pédagogiques*, 15-29.
- Cembalo, M. (1973). Stages intensifs d'anglais en pays anglophone. *Mélanges Pédagogiques*, 1-14.
- Cembalo, M., & Esch, E. (1972). Réflexions sur un cours de langues pour débutants. *Mélanges Pédagogiques*, 1-20.
- Cembalo, M., & Gremmo, M.-J. (1974). Autonomie de l'apprentissage : réalités et perspectives. *Mélanges Pédagogiques*, 76-86.
- Cembalo, M., Holec, H., & Riley, P. (1976). L'apprentissage des langues au niveau débutant : le problème des supports écrits. *Mélanges Pédagogiques*, 48-69.
- Chozalski, A., Deneire, M., & Grandvalet, L. (2018). La formation des enseignants en langues : connaissances inertes et réflexivité. *Mélanges CRAPEL*, 39(1), 135-144.

- Debaisieux, J.-M. (2004). Une expérience de lecture en langue romane. *Mélanges CRAPEL*, 27, 113-125.
- Fade, P. (1979). Proposition pour lire. *Mélanges Pédagogiques*, 30-47.
- Gremmo, M.-J. (1978). Apprendre à communiquer : compte-rendu d'une expérience d'enseignement du français. *Mélanges Pédagogiques*, 16-51.
- Gremmo, M.-J. (1995). Conseiller n'est pas enseigner : Le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil. *Mélanges CRAPEL*, 22, 33-61.
- Holec, H. (1973). Une expérience de formation à distance. *Mélanges Pédagogiques*, 1-23.
- Holec, H. (1974). Cours initial d'anglais oral : Une approche fonctionnelle. *Mélanges Pédagogiques*, 12-27.
- Lagarde, J.-P., & Boulanger, C. (1972). Une expérience C.R.A.P.E.L. : les stages Nancy-York. *Mélanges Pédagogiques*, 1-30.
- Landure, C. (2011). Data-Driven learning : Apprendre et enseigner à contre-courant. *Mélanges CRAPEL*, 32, 163-178.
- Lemoine-Bresson, V., Lerat, S., & Gremmo, M.-J. (2020). Former de futurs enseignants à l'interculturalité critique : proposition d'un dispositif pédagogique combinant réflexion théorique et mise en pratique. *Mélanges CRAPEL*, 41(1), 31-48.
- Moulden, H. (2004). That's not English, that's computing! *Mélanges CRAPEL*, 27, 135-174.
- Nassau, G., & Erikson, H. (2018). Les entretiens (de) conseil en formation initiale des futur.e.s enseignant.e.s du premier degré. *Mélanges CRAPEL*, 39(1), 159-172.
- Privas-Bréauté, V. (2017). Le jeu et les techniques dramatiques en classe de langue : un levier pour la co-construction des compétences professionnelles. *Mélanges CRAPEL*, 38(2), 77-93.
- Régent, O. (1993). Apprendre la rédaction scientifique en langue étrangère. *Mélanges CRAPEL*, 21, 121-127.
- Zoppis, C. (1973). Expérience d'enseignement de l'alphabet phonétique. *Mélanges Pédagogiques*, 1-12.
- Zumbihl, H. (2020). Préparation à la mobilité et expression des émotions : Pour une nouvelle approche de la compétence interculturelle. *Mélanges CRAPEL*, 41(2), 3-30.

Bibliographie

- Abe, D., Carton, F., Cembalo, S. M., & Régent, O. (1979). Didactique et authentique : Du document à la pédagogie. *Mélanges pédagogiques*, 1, 1-11.
- Bailly, S. (1995). La formation de conseillers. *Mélanges CRAPEL*, 22, 63-83.
- Bailly, S., & Petitemange, G. (1990). Construire son apprentissage : compte-rendu d'une expérience d'auto-apprentissage avec soutien en anglais pour étudiants en architecture. *Mélanges CRAPEL*, 9-18.
- Billant, J., & Fade, P. (1984). Enseignement individuel vs. Enseignement de masse. *Mélanges Pédagogiques*, 5-23.
- Bouillon, C. (1971). Du laboratoire de langues à la bibliothèque sonore : L'individualisation de l'apprentissage en langues vivantes. *Mélanges CRAPEL*, 1-21.
- Bowden, J., & Moulden, H. (1989). « Listen for Yourself »: A small handbook for improving aural comprehension of English without a teacher. *Mélanges CRAPEL*, 19-29.
- Carette, E., & Castillo, D. (2004). Devenir conseiller : Quels changements pour l'enseignants ? *Mélanges CRAPEL*, 27, 71-97.
- Carette, E., Guély, E., & Pereiro, M. (2012). Création et accompagnement d'un centre de langues prive : Un exemple de collaboration entre recherche en didactique des langues et entreprise. *Mélanges CRAPEL*, 32.
- Carton, F. (1980). Un cours fonctionnel à distance : description d'une expérience. *Mélanges pédagogiques*, 1-16.
- Carton, F. (2011). L'autonomie, un objectif de formation. Recherches et Applications. *Le Français dans le Monde*, (50), 57-67.
- Cembalo, S. (1995). Le catalogage, l'indexation et les fichiers dans les centres de ressources en langues. *Mélanges*, 22, 95-104.
- Chambers, A., Duda, R., Carette, E., & Carton, F. (2009). Faut-il aménager les documents authentiques en vue de l'apprentissage ? Compte-rendu de Table Ronde. *Mélanges CRAPEL*, 31, 273-286.
- Chateau, A., & Bailly, S. (2021). EDOlang : Un environnement facilitateur d'interactions ? *Mélanges CRAPEL*, 42, 35-53.
- Debaisieux, J.-M., & Régent, O. (1999). Un outil multimédia pour apprendre à apprendre les langues étrangères. *Mélanges CRAPEL*, 24, 45-57.
- Gremmo, M.-J. (1978). Apprendre à communiquer : compte-rendu d'une expérience d'enseignement du français. *Mélanges pédagogiques*, 16-51.
- Gremmo, M.-J. (1986). A propos d'Ecoute...Ecoute. *Mélanges CRAPEL*, 55-67.
- 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. (1997). Matériaux d'enseignement et apprentissage de langue : Les options didactiques des « modules de français pour les professionnels du tourisme ». *Mélanges CRAPEL*, 23, 63-79.
- Haghshenas, L. & Chateau, A. (2021). Les tutoriels de soutien, quelle contribution à l'autonomisation ? *Mélanges CRAPEL*, 42, 55-73.
- Harding, E., & Legras, M. (1974). La bibliothèque sonore et ses implications pédagogiques. *Mélanges pédagogiques*, 88-103.
- Heddesheimer, C, Lagarde, J.-P., Muller, M.-S., Riley, Philip, Roussel, F, & Zoppis, C. (1973). Vers un enseignement de l'expression orale en Anglais. *Mélanges pédagogiques*, 1-18.

- Henner Stanchina, C. (1976). Two Years Of Autonomy: Practise And Outlook. *Mélanges pédagogiques*, 72-92.
- Holec, H. (1974). Cours initial d'anglais oral : Une approche fonctionnelle. *Mélanges pédagogiques*, 12-27.
- Holec, H. (1980). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Council of Europe.
- Holec, H. (1990a). Des documents authentiques, pour quoi faire ? *Mélanges CRAPEL*, 20, 65-74.
- Holec, H. (1990b). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? *Mélanges CRAPEL*, 20, 75-87.
- Holec, H., & Cembalo, S. M. (1973). Les langues aux adultes : Pour une pédagogie de l'autonomie. *Mélanges CRAPEL*, 1-10.
- Holec, H., & Kuhn, M. (1971). Des laboratoires de langues pour quoi faire ? *Mélanges CRAPEL*, 1-9.
- Martinez, P. (2017). *La didactique des langues étrangères*. Presses Universitaires de France.
- Moulden, H. (1978). Extending self-directed learning of English in an engineering college. *Mélanges Pédagogiques*, 80-102.
- Moulden, H. (1979). Extending s-d-l. in an engineering college : experiment year one. *Mélanges Pédagogiques*, 64-78.
- Moulden, H. (1980). Extending s-d-l. in an engineering college : experiment year two. *Mélanges Pédagogiques*, 82-116.
- Moulden, H. (1983). Apprentissage auto-dirigé : Compte-rendu d'expériences 1978-1983. *Mélanges Pédagogiques*, 119-147.
- Moulden, H. (1987). The computer as an aid to learning English: a project and one feasibility study. *Mélanges Pédagogiques*, 103-128.
- Moulden, H. (1990). Assessing the self-directedness of foreign language learners. *Mélanges CRAPEL*, 107-119.
- Moulden, H. (1993). The learner trainer's labours lost. *Mélanges CRAPEL*, 21, 111-120.
- Moulden, H. (1995). A mobile resource centre and some trials, errors and improvements in learner training. *Mélanges CRAPEL*, 22, 123-136.
- Régent, O. (1982). L'anglais dans les facultés scientifiques : Pourquoi, quand comment ? *Mélanges Pédagogiques*, 81-92.
- Régent, O. (1984). L'apprentissage auto-dirigé dans les grands groupes : quelques expériences. *Mélanges Pédagogiques*, 129-138.
- Régent, O. (1989). Apprendre à apprendre en grand groupe. *Mélanges Pédagogiques*, 41-49.
- Régent, O. (1997). Conception d'un produit multimédia : Xylolingua. *Mélanges CRAPEL*, 23, 109-123.
- Riley, P. (1973). The language laboratory: Implications of the functional approach. *Mélanges pédagogiques*, 53-64.
- Riley, P. (1995). Notes on the design of self-access systems. *Mélanges CRAPEL*, 22, 105-121.
- Riley, P., & Zoppis, C. (1976). The sound and video library: An interim report on an experiment. *Mélanges pédagogiques*, 125-143.