

**CRÉATION ET ACCOMPAGNEMENT D'UN
CENTRE DE LANGUES PRIVÉ : UN EXEMPLE
DE COLLABORATION ENTRE RECHERCHE EN
DIDACTIQUE DES LANGUES ET ENTREPRISE**

Emmanuelle Carette, Eglantine Guély & Myriam Pereiro

ATILF/CNRS équipe CRAPEL, Université Nancy2

Mots-clés

Autonomie – apprentissage auto-dirigé – accompagnement – dispositif – outils

Résumé

Nous avons conçu un dispositif d'apprentissage auto-dirigé de la langue anglaise destiné à la vente de formations individuelles privées. Cet article situe la conception de ce dispositif par rapport à ceux déjà conçus et analysés par le CRAPEL, puis présente l'environnement numérique créé pour le soutenir et l'analyser. Enfin, nous évoquons les évolutions en cours et les pistes de recherches nouvelles suscitées par ce terrain spécifique et par la collaboration entre le laboratoire et l'entreprise.

Abstract

We have devised a self-directed language learning environment for a private entrepreneur whose English learning centres will cater for companies as well as individuals. This paper explains how the new learning environment follows in the footsteps of the CRAPEL's previous creations. We present the digital platform which is the backbone as well as the main analysis device of the new environment. Finally, we discuss the research areas opened up by this joint venture and the risks involved when cooperating with private enterprise.

Introduction

L'action de recherche-développement que nous allons présenter ici s'inscrit dans une longue histoire de recherches et de développement de dispositifs et produits pédagogiques au sein de l'équipe CRAPEL. En digne héritière, cette recherche-action contribue à faire progresser les questionnements sur l'autonomie pour l'apprentissage de langues.

L'originalité de notre projet au regard des recherches passées, s'inscrit d'abord dans l'orientation à des publics plus divers, les contextes observés auparavant étant en grande majorité situés en milieu universitaire¹. Dans la première partie, nous expliquons en quoi le dispositif SAAS² a servi de matrice à celui développé pour l'entreprise, désormais nommé dispositif K, avec les contraintes imposées par le modèle économique et la diversité des publics. Une des contraintes imposées par l'entreprise était notamment de proposer l'intégralité des supports sous forme numérique, et de transformer les contenus d'un centre de ressources en langue en plate-forme de formation. Cette réalisation est ainsi la plus aboutie de ce qui constitue pour les chercheurs du CRAPEL un dispositif au double objectif d'acquisition par l'apprenant de la capacité d'apprendre et d'acquisition langagière. La description technique fait l'objet de la deuxième partie. Enfin, cette aventure constitue une expérience de massification des principes de l'apprentissage autodirigé, et d'accompagnement de l'entreprise dans ses premiers pas ; les premiers retours de l'utilisation commerciale du projet font donc l'objet de la troisième partie de cet article.

1. Création du dispositif

En 2006, lorsque l'entrepreneur approche l'équipe CRAPEL, nous ne manquons pas de contextes pour l'observation de l'apprentissage autodirigé de langue avec le soutien d'un conseiller³, alors pourquoi répondre favorablement à sa demande ?

L'entrepreneur cherche un produit, « une bonne méthode », susceptible d'être commercialisée dans des centres privés. Il ne partage ni nos concepts, ni notre culture, étant un professionnel du management. Il est pourtant séduit rapidement par la notion d'autonomie définie comme capacité d'apprendre, et par l'idée de concevoir un véritable centre de ressources, plutôt qu'une méthode de langue.

Grâce au soutien des services juridique et de valorisation de Nancy Université, une convention est signée en juillet 2007, et le dispositif conçu peut commencer à prendre une forme concrète. Pendant deux années et demie, les trois

1. Les Apprenants concernés n'étaient en revanche pas uniquement des étudiants et enseignants.

2. Système d'Apprentissage Autodirigé avec Soutien.

3. Nous avons en effet accès à des données pertinentes au SAAS, que nous présentons par la suite, et au Département de FLE de l'Université (cf. Bailly et Carette 2006, et Bailly et Ismail, ce numéro)

auteurs encadrent les travaux nécessaires⁴, avec des réunions fréquentes avec l'entrepreneur.

Au printemps 2010, trois mois avant l'ouverture du premier centre à Paris, l'équipe teste le dispositif à Nancy : cinq conseillers et six apprenants volontaires s'engagent dans l'apprentissage autodirigé de l'anglais, selon un protocole identique à celui prévu pour les futurs centres.

Le modèle de départ est le SAAS, dispositif imaginé dès les débuts des recherches sur l'autonomie au CRAPEL. En effet, dans le premier numéro des *Mélanges Pédagogiques*, Yves Châlon (1970) évoque une pédagogie qui permettrait à un homme de se former, avec d'autres, dans un contexte qui rendrait possible les allers et retours entre théorie et expérience. En 1973, Cembalo et Holec définissent la "pédagogie de l'autonomie". Abe, Henner-Stanchina, Smith (1975) et Henner-Stanchina (1976) rendent compte des premières études de cas d'apprenants dans le système SAAS du CRAPEL. Cet extrait de la conclusion de C. Henner-Stanchina (1976, p. 87) est encore parfaitement d'actualité :

It is obvious that the C.R.A.P.E.L. autonomy set-up will have to undergo various degrees of modification in order to be workable in other contexts, with other helpers, other learners, in other institutions. The main concern is to work towards the autonomization of learners, and all steps in that direction are significant, at whatever level. However, this movement towards the autonomization of learners can most definitely be thwarted by institutional regulations.

Holec (1979), Abe et Gremmo (1983) centrent leurs réflexions sur la formation de l'apprenant et sur la redéfinition du rôle de l'enseignant.

Une dizaine d'années après la création du SAAS, on se préoccupe de comparer des situations variées d'apprentissage « en autonomie », comme le montre l'article de Carton (1984) : l'observation de neuf contextes différents d'apprentissage des langues par des adultes, relevant de la notion d' « autonomie » dans diverses interprétations de chercheurs comme Ellis, Sinclair, Little, Narcy, permet de soulever des questions de recherche sur les facteurs qui facilitent ou freinent l'autonomie : niveau en langue des apprenants, motivations pour apprendre, caractère optionnel ou imposé de l'apprentissage autodirigé, formation des enseignants, plus ou moins grande souplesse du dispositif d'apprentissage, formes de l'accompagnement à l'apprendre à apprendre (humain, technique), évaluation du travail accompli par l'apprenant, etc. Tous ces thèmes ont fait et font encore l'objet de recherches nombreuses.

Le SAAS a déjà fait l'objet d'écrits abondants (pour une présentation courte mais précise de son fonctionnement, voir Abe et Gremmo 1981, pour une description détaillée, cf. Ciekanski 2005). Plutôt que de répéter une description détaillée, nous

4. Encadrement d'équipes d'étudiants et de salariés pour la sélection de ressources et leur description fine, afin d'alimenter la base de données. Gestion des projets avec l'entreprise informatique qui construit le site, un ergonome, une juriste pour l'achat des droits, participation à la conception de la marque, etc.

pensons plus utile de schématiser (fig. 1) les éléments principaux, dans le but de mettre en évidence les modifications opérées lors de la mise en place du dispositif K.

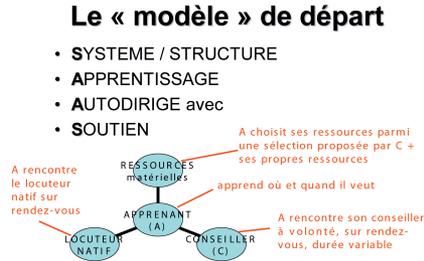


Figure 1 : le SAAS

Pour les lecteurs qui ne seraient pas familiers de ce système, rappelons que la tâche du conseiller est d'aider l'apprenant à prendre en charge son apprentissage, de la détermination de ses besoins à l'évaluation de ses acquis, en passant par les choix de supports, ressources et techniques de travail, des lieux et moments de travail. Ce travail est réalisé lors d'entretiens en face à face. Pour qu'un apprenant apprenne à apprendre, il faut qu'il soit conseillé pour savoir de mieux en mieux quoi apprendre et comment apprendre, et que lui soient fournies les conditions pour qu'il puisse mettre en œuvre son apprentissage (il lui faut donc des ressources matérielles et humaines). Cela permet le fonctionnement ainsi schématisé (fig. 2):

SAAS: fonctionnement de A

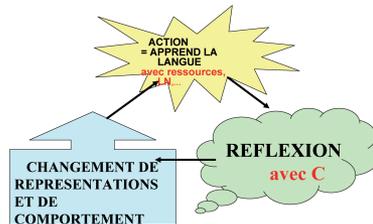


Figure 2 : le fonctionnement de l'apprenant dans le SAAS

L'apprenant agit : il apprend avec des ressources suggérées par le conseiller. En entretien avec le conseiller, il est amené à réfléchir à ce qu'il a fait, parce qu'il met en mots ses représentations sur la langue et l'apprentissage, que le conseiller écoute et auxquelles il réagit. Au fur et à mesure des rencontres et des actions d'apprentissage, l'apprenant change de manières d'apprendre, modifie certaines de ses idées initiales sur la langue à apprendre, sur le fonctionnement de l'acquisition, sur la méthodologie de travail. C'est du moins l'objectif visé.

Le dispositif que nous avons élaboré pour l'entreprise diffère du précédent sur plusieurs points :

- *L'identité de l'apprenant et son rapport à l'offre d'apprentissage*

L'apprenant est un client, l'entreprise a besoin de lui pour survivre, ce qui n'est pas le cas dans le SAAS. Nous avons formulé l'hypothèse que des adaptations pourraient être générées pour lui plaire, et nous restons en observation pour contrôler qu'elles ne soient pas dommageables pour l'objectif du développement de son autonomie.

- *La fréquence et la durée des entretiens avec le conseiller*

Le modèle économique de l'entrepreneur repose entre autres sur un calcul des tâches de ses employés, dont celles du conseiller. Nous avons convenu d'une durée fixe d'une heure pour l'entretien numéro un (entrée en contact et détermination d'objectifs demandent un peu de temps), et de trente minutes pour les suivants. Cela représente une rigidification du système : dans le SAAS, le conseiller agit en fonction de son emploi du temps, et peut donc adapter la durée de l'entretien à l'apprenant qu'il a en face de lui.

- *Les ressources proposées pour l'expression orale*

Les rencontres avec locuteur natif sont, comme dans le SAAS, limitées en nombre. En revanche, du fait du nombre d'apprenants, il est possible d'organiser des ateliers de conversation en petits groupes. L'apport d'une dimension sociale à l'apprentissage est une modification positive du système.

- *Les fonctionnalités techniques du site*

Au croisement des ressources et de la technique, notons tout d'abord que dans le SAAS, le conseiller a tendance à être le fournisseur de ressources pour l'apprenant. Celui-ci n'a qu'une possibilité limitée de sélectionner lui-même ses ressources au sein d'un catalogue. Nous verrons de façon plus détaillée dans la seconde partie les catégories conçues dans le site pour faciliter le choix des ressources et les procédures d'apprentissage, mais aussi les procédures pour placer l'apprenant dans des positions susceptibles de l'aider à construire sa réflexivité. Des conseils rédigés sont en particulier accessibles si l'apprenant en a besoin, ce qui peut aider à favoriser la réflexion sur l'apprentissage au

moment même de sa mise en œuvre. Dans le SAAS, le conseiller doit prévoir quels conseils peuvent être utiles à l'apprenant après l'entretien, il peut les lui donner au coup par coup, et également disposer des copies imprimées dans le centre de ressources. L'apprenant doit alors faire la démarche de les consulter.

- *Le cadre de travail (dans le centre)*

L'entrepreneur a pris très sérieusement en compte le bien-être de l'apprenant dans le centre. Celui-ci a été modélisé par un cabinet d'architecte afin d'offrir des espaces de travail différents, et une ambiance à la fois propice au travail, gaie et sympathique. Les contraintes budgétaires liées aux services de l'université ne permettent pas d'offrir au SAAS un tel environnement.

- *Les outils à disposition du conseiller entre et pendant les entretiens.*

Le site pour le conseiller rend accessibles des données sur l'apprenant, ce qui pourrait générer des différences dans le déroulement des entretiens de conseil. En effet, la mise en mots est essentielle à la prise de conscience par l'apprenant de ce qu'il croit, pense. Si le conseiller connaît des informations à l'avance, il pourrait soit ne pas questionner l'apprenant, soit poser des pseudo-questions, ce qui pourrait dénaturer la relation.

Le site pour le conseiller prévoit un espace de rédaction de compte rendu d'entretien, accessible par l'apprenant. C'est un exercice important pour le conseiller, qui doit y synthétiser les thèmes abordés et rappeler quelques conseils essentiels. Il est prévu que plusieurs conseillers travaillent dans les centres de l'entreprise, et ces comptes rendus serviront donc de trace pour le conseiller qui reprendrait un client qu'il n'a pas rencontré précédemment. Dans le SAAS, chaque conseiller garde ses propres traces, qu'il transmet ou non à l'apprenant.

Etant données ces caractéristiques, le dispositif élaboré peut être schématisé comme suit (fig. 3) :

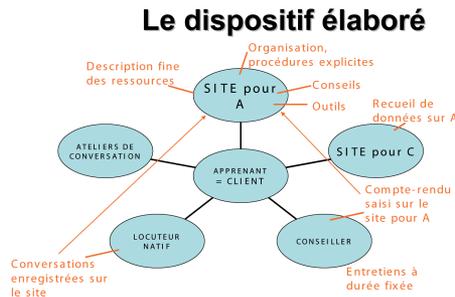


Figure 3 : le dispositif créé pour l'entreprise

Le site dans le dispositif a un impact sur le fonctionnement de l'apprenant.

Dispositif K: fonctionnement de A

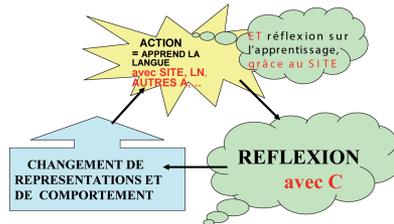


Figure 4 : le fonctionnement de l'apprenant dans le dispositif

Le schéma (fig. 4) montre un fonctionnement proche de celui de l'apprenant dans le SAAS : l'apprenant agit, mais le site l'entraîne à réfléchir au moment de son action d'apprentissage de langue. Comme dans le SAAS, la rencontre avec le conseiller stimule sa réflexion a posteriori.

La différence principale est que les moments d'action et de réflexion ont tendance à se confondre, au moins en ce qui concerne l'auto-direction de l'apprentissage. Les rencontres avec le conseiller n'en sont pas pour autant vidées de sens : l'entretien de conseil reste le lieu et le moment où l'apprenant prend de la distance avec ses

actes, ses décisions, grâce à la mise en mots qu'il favorise. Le conseiller lui fournit également des informations explicites qui contribuent à développer la capacité d'apprendre de l'apprenant.

La description que nous avons faite du dispositif K montre une grande fidélité au modèle du SAAS, et une évolution positive en ce qui concerne la réflexivité de l'apprenant. Nous avons souligné l'importance du site dans cette évolution. La partie qui suit permettra de mieux comprendre les apports de l'environnement numérique tel que nous l'avons conçu pour la formation de l'apprenant et le travail du conseiller.

2. L'environnement numérique d'apprentissage

Ce projet constitue le premier aboutissement des recherches du CRAPEL en termes de conception de plate-forme d'apprentissage. Il s'inscrit dans la continuation de développements de supports d'apprentissage déjà réalisés par l'équipe. *Vacances Cubaines* (Gremmo, 1997), manuel de formation au français du tourisme, proposait une structuration par modules, accessibles par un index, et offrait déjà une certaine délinéarisation propice à la sélection des activités selon l'objectif de l'apprenant. Des « conseils pour apprendre » y étaient inclus sous forme de textes à lire par l'apprenant. L'élaboration de deux produits numériques, *Xylolingua* (Régent, 1997) et *EPCO* (Duda, 2006), a été l'occasion de réfléchir à une présentation différente des conseils. La conception d'une plate-forme diffère cependant, car en plus de présenter des contenus, une plate-forme permet la communication entre les acteurs, et de conserver des traces variées du parcours de l'apprenant. Notre plate-forme tente de représenter les actes nécessaires à la conduite d'un apprentissage auto-dirigé, et de favoriser le retour sur l'expérience de l'apprenant⁵.

L'auto-direction de l'apprentissage est définie comme la prise en charge par l'apprenant des « opérations par lesquelles sont définies les modalités de l'apprentissage : objectifs, contenus, méthodes, lieu/temps et rythme et évaluation » (Holec, 1981, 52). La gestion des temps et du rythme est conditionnée par le dispositif dans son ensemble (horaires d'ouvertures, disponibilités des formateurs, nombre de postes informatiques, etc.) plus que par l'environnement numérique. Nous nous intéresserons donc au traitement des objectifs, de l'évaluation, des méthodes et contenus dans le portail, et aux actions proposées à l'apprenant pour les prendre en charge, puis nous décrirons les traces d'activités susceptibles d'être utiles pour l'accompagnement des apprenants dans l'« *admin* »⁶.

5. Dans le domaine, notons que le projet VELA, Virtual English Language Adviser, est une réalisation antérieure majeure : <http://vela.ust.hk/Index.aspx>, support notamment aux recherches de Sarah Toogood.

6. Nous qualifions cet environnement de *portail* d'apprentissage, puisqu'il est utilisé et personnalisé par l'apprenant, quand nous appelons *admin* l'environnement destiné aux formateurs et créateurs de contenus.

2.1. Objectifs et évaluation

Les objectifs se construisent à partir « d'une compétence de communication définie sur la base des besoins langagiers que l'apprenant se sera reconnu » (Holec, 1981). Ils reposent sur les situations de communication visées par l'apprenant, et peuvent se préciser et évoluer au fur et à mesure du parcours de l'apprenant. Dans le portail, les rubriques « Mes besoins » et « Mes objectifs » permettent à l'apprenant, au cours d'entretiens avec son conseiller ou par lui-même, de construire des objectifs d'apprentissage à travers différents choix entre :

- un domaine ou contexte général (études, travail, voyage, culture, diplôme),
- une aptitude langagière (lire, écrire, parler, écouter),
- une situation de communication (par exemple « en réunion », « en cours », « se loger », etc.). Les images 1, 2 et 3 illustrent cette succession de choix à effectuer.

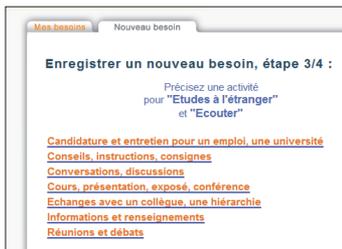


Image 1 : Ecran de choix d'un contexte



Image 2 : Ecran de choix d'une aptitude langagière

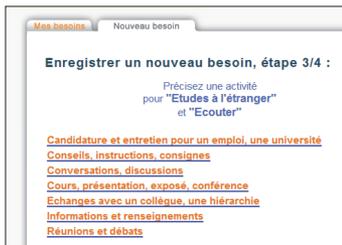
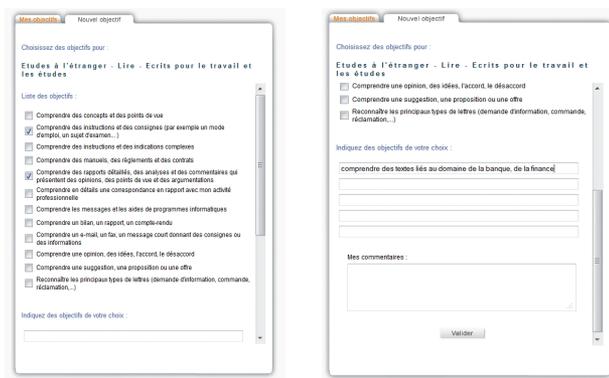


Image 3 : Exemple d'écran de choix d'une situation de communication

La combinaison de ces choix permet de cibler la situation d'apprentissage et de suggérer des objectifs linguistiques ou pragmatiques qui peuvent y être attachés (image 4). La définition des objectifs intègre divers champs libres où l'apprenant peut compléter les objectifs proposés, ou les préciser en termes de seuil, de registre ou de tout autre élément important pour lui (image 5).



Images 4 et 5 : Ecrans de sélection des objectifs

Ce système permet aussi de cibler les points sur lesquels évaluation et auto-évaluation porteront au cours de la formation, et une rubrique permet de valider et commenter chaque objectif d'apprentissage. L'apprenant, le conseiller comme l'anglophone peuvent utiliser cette rubrique aux moments qu'ils jugent propices. L'évaluation est ainsi prévue totalement ouverte afin de permettre à l'apprenant de construire, avec l'aide des conseillers et anglophones, les critères, les modèles et les seuils à partir desquels évaluer son apprentissage et son acquisition linguistique. (Holec, 1979).

2.2. Méthodes et contenus

Les méthodes renvoient à la variété des façons de faire, des techniques mises en œuvre par l'apprenant au cours de son apprentissage. Elles sont de trois types : celles déjà connues par l'apprenant, celles découvertes par l'apprenant au cours de l'apprentissage, grâce à d'autres acteurs ou à des supports didactiques, et celles forgées par lui-même (Holec, 1981). Dans ce sens, la variété proposée dans le portail entre des documents didactiques (activités ou CD-rom), aux orientations pédagogiques différentes selon les auteurs et les éditeurs, et des documents authentiques, permet de proposer un continuum du « faire apprendre » au « laisser apprendre » (Puren,

2004) susceptible de faire évoluer l'apprenant dans ses façons de faire. La présence dans le portail de différents types d'aides, linguistiques (dictionnaires, encyclopédies, corpus) ou méthodologiques (conseils rédigés) peuvent aussi permettre à l'apprenant de découvrir de nouvelles manières de travailler et de mieux sélectionner les façons de faire en adéquation avec ses objectifs.

Toujours selon Holec (1981), les contenus doivent répondre aux intérêts et aux motivations de l'apprenant et être suffisamment variés pour lui permettre d'exploiter ses supports privilégiés. Les ressources didactiques et authentiques du portail se répartissent entre 25 CD-rom, 500 activités, plus de 600 vidéos, 131 documents audio, 155 textes et 30 dvd. Ces ressources sont accessibles via la rubrique Médiathèque grâce aux critères de thème, contexte, situation et objectif et par un moteur de recherche par mot-clé. Les documents authentiques sont parfois accompagnés d'activités, et systématiquement de leur transcription, de conseils, d'un micro et d'un bloc-notes. Les apprenants peuvent aussi accéder à l'Internet sur leur poste de travail ou intégrer des ressources propres (par exemple des documents internes à leur entreprise) à leur projet de formation. Une large amplitude de choix est proposée, permettant à l'apprenant de sélectionner des supports de travail selon des critères variés.

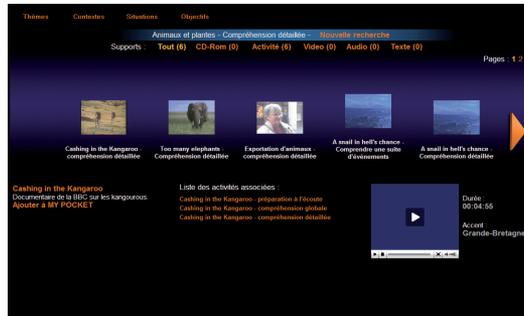


Image 6 : Exemple de recherche dans la Médiathèque

Si l'on combine ainsi par exemple dans la Médiathèque le thème Animaux et Plantes et l'objectif Compréhension détaillée, 6 activités sont proposées (Image 6), ainsi que différentes informations (résumé, durée, accent). L'activité choisie (Image 7) est accessible en un clic et reste entourée de différentes aides : des suggestions d'autres supports, le script du document, un micro, un bloc-notes, des outils (dictionnaires, encyclopédies, corpus) et des conseils susceptibles d'aider l'apprenant à sortir des activités pré-construites en lui donnant d'autres idées d'activités à réaliser à partir du document support.

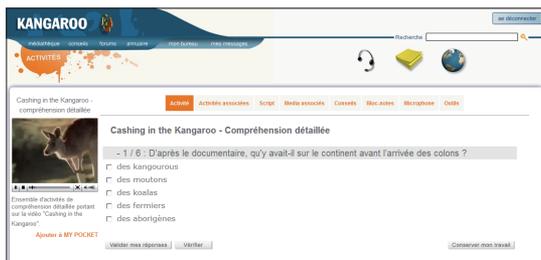


Image 7 : Exemple d'activité

2.3. Le dispositif de suivi

Toutes ces opérations réalisées en ligne par l'apprenant permettent de construire un ensemble de données correspondant au projet et au parcours de l'apprenant, qui sont accessibles aux conseillers, anglophones et chercheurs via l'*admin*. Conseillers et anglophones peuvent ainsi y obtenir des informations sur les apprenants, de manière quantitative (temps de travail, nombre de documents, de rendez-vous, d'ateliers) mais aussi qualitative (description des documents utilisés, des ateliers, etc.). Ils peuvent accéder à une page de données par apprenant (image 8), qui consigne ses nombres et durées de connexion au portail, son historique des documents consultés, sa « Pocket », c'est-à-dire une liste de documents qu'il a lui-même identifiés comme pertinents ou que son conseiller a pu lui suggérer, ses besoins, ses objectifs, les ateliers auxquels il a participé, la répartition de ses activités dans le temps (graphiques) et ses dates d'inscription et de fin de forfait.

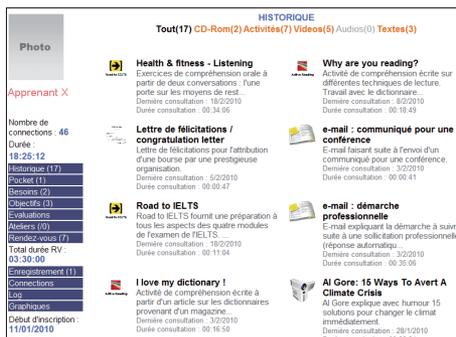


Image 8 : Exemple de page résumant les activités d'un apprenant

L'interface permet également de gérer les rendez-vous et les évaluations de l'apprenant, en particulier en ajoutant des commentaires. Les rendez-vous avec conseillers et anglophones sont ainsi saisis et résumés, et les notes prises sont accessibles à l'apprenant via le portail.

L'environnement conçu permet donc à l'apprenant une certaine systématisation de la réflexion nécessaire à la prise en charge de ses modalités d'apprentissage. La proposition de critères de choix dans la sélection des objectifs et des ressources induit des procédures et permet d'acquérir des termes et concepts utiles pour concevoir le projet d'apprentissage. Il fournit un environnement de travail à la fois structuré autour de la méthodologie adoptée mais aussi ouvert et libre. L'absence totale de pré-construction des parcours possibles d'apprenants est aussi une condition importante de la possibilité pour l'apprenant de construire son propre parcours. Pour l'accompagnement, l'environnement représente un soutien à l'interaction de conseil car il aide à la construction d'un « terrain commun » (Gremmo, 1995 : 40) entre apprenant et conseiller, grâce aux termes utilisés et à la systématisation des actions à entreprendre. Il donne également, via l'*admin*, des informations sur le parcours de l'apprenant, qui peuvent être utiles pour l'aider à opérer des choix cohérents. Certaines rubriques de l'*admin*, comme les graphiques représentant la répartition des activités de l'apprenant dans le temps, peuvent être utiles aux conseillers, mais le sont aussi à l'institution pour planifier ses capacités d'accueil. Enfin, les chercheurs peuvent également trouver dans ces traces d'activités de nouvelles données à mettre en parallèle avec les données langagières récoltées dans les corpus d'entretiens de conseils ou de rendez-vous avec locuteur natif. La récolte de traces d'activités issues du travail autonome effectué par l'apprenant est en effet une innovation certaine qui pourra permettre de mieux analyser la conduite d'apprentissages autodirigés de langue.

Suite à ces quatre années de travail en coopération, l'entreprise et les chercheurs disposent d'un bel outil pour accompagner de nombreux apprenants dans leur apprentissage de langue. Il s'agit maintenant de passer à une étape d'accompagnement des acteurs de l'entreprise. C'est ce que nous développons dans la partie qui suit.

3. Les retours de l'utilisation vers la recherche

La recherche action suppose une interaction régulière entre la recherche et le terrain. Dans le cas de la conception du dispositif Kangaroo, comme cela l'a été rappelé dans la première partie de cet article, nous sommes partis de l'expérience du SAAS pour concevoir et élaborer un dispositif dont nous venons d'expliquer les ambitions. Il ne nous restait plus qu'à le tester avant sa livraison. Six apprenants

ont été sélectionnés⁷ parmi un nombre de volontaires qui avaient répondu à notre annonce. L'expérimentation a duré 3 mois. Elle s'est déroulée dans des conditions aussi proches que possible de celles du centre dont l'ouverture était prévue à Paris. Les apprenants nous ont donné leur accord pour être suivis, observés et questionnés. Nous avons collecté des données à l'aide de l'outil de suivi des stagiaires (*l'admin*), de questionnaires avant et après la formation et d'un entretien auprès des apprenants et auprès des conseillers en fin de formation. Nous avons aussi enregistré les entretiens de conseils.

Les résultats de l'expérimentation ont été rassurants, car outre le fait qu'elle nous a permis d'éliminer les bugs, nous avons pu vérifier que le dispositif et à l'intérieur du dispositif, le site lui-même, étaient bien des outils utilisables favorisant d'une part l'accès aux ressources et aux documents d'appui et d'autre part la réflexion des apprenants sur leur apprentissage.

Nous avons donc livré le produit et le premier centre K a ouvert le 1^{er} avril 2010. Depuis l'ouverture, notre équipe a collecté une vaste quantité de données sur ce que font les apprenants sur le site ou avec leur conseiller. Nous avons aussi effectué des observations participatives et des entretiens semi-directifs auprès des acteurs commerciaux et pédagogiques du centre, et nous nous sommes appuyés sur les travaux en psychologie du travail (Clot & Soubiran, 1999) pour effectuer des instructions au sosie auprès des vendeurs.

La première conseillère ayant quitté le centre au bout de trois mois, nous sommes intervenus pendant l'été pour pallier l'absence de conseillère et avons ensuite rendu visite au centre fin octobre. L'accompagnement du centre K par l'équipe CRAPEL est donc effectif mais il n'a rien de comparable avec le travail collaboratif effectué par l'équipe du CRAPEL et les acteurs de K lors de la conception du dispositif. En effet, avant l'ouverture, les réunions entre les représentants des trois pôles (commercial, technologique, didactique) étaient régulières et fréquentes et se passaient le plus souvent à Nancy, dans les locaux du CRAPEL. Il y a eu une véritable co-construction du dispositif.

7. Selon des critères permettant de faire varier les profils, comme dans K : des actifs, des étudiants, des retraités, des hommes, des femmes. Nous voulions éviter de n'avoir que des cadres et des étudiants.

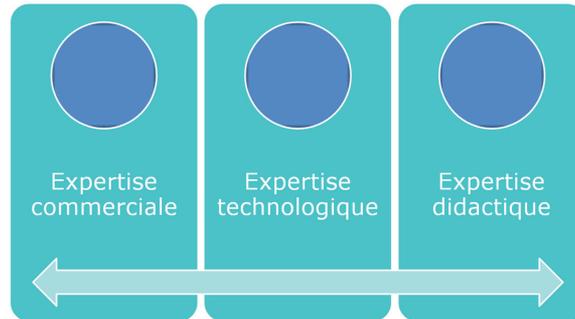


Figure 5 : Modélisation de la communication entre les partenaires avant l'ouverture du centre

Depuis l'ouverture du premier centre, soit six mois au moment où nous écrivons, nous collectons un grand nombre de données, mais l'éloignement et le peu de disponibilité de tous les acteurs à un même moment rendent la co-construction d'un centre en mutation difficile.

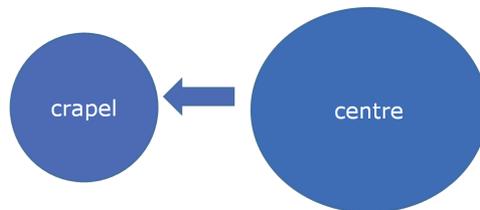


Figure 6 : Modélisation de la communication après l'ouverture du centre

Il s'agit bien d'une mutation par rapport à ce que nous avons prévu.

Tout d'abord, la clientèle diffère sensiblement de celle qui était attendue. Les bénéficiaires du DIF (Droit Individuel à la Formation), les débutants en informatique et en anglais, les apprenants d'un faible niveau socioculturel inquiètent le créateur d'entreprise et le responsable marketing. Il est vrai qu'ils demandent un accompagnement plus lourd que prévu, mais c'est bien grâce à un dispositif comme le nôtre, qui permet une formation sur mesure avec prise en compte des besoins de chacun, que ce public a des chances de développer un apprentissage. Gremmo et

Riley (1997) rendent ainsi compte d'expériences d'apprentissage autodirigé réussies avec un public de boat-people.

Ensuite, le centre K compte un vendeur, un locuteur natif, un directeur marketing et un réceptionniste dont aucun n'a participé à la création du dispositif. Or, il est difficile de comprendre ce qu'est l'apprentissage autodirigé lorsqu'on a comme seul cadre de référence l'enseignement/apprentissage hétéro-dirigé et que l'on n'a pas réfléchi à ce qu'est apprendre une langue. Nous en avons pour preuve ces quelques extraits d'entretien avec un vendeur et le directeur marketing :

1. *les gens ils aiment être avec d'autres gens, quand on dit ils travaillent en autonomie, ça leur plaît pas tant que ça quoi* (marketing)
2. *vous allez découvrir comment on parle l'anglais en étant sur le terrain [...] donc vous êtes spectateur* (vente)
3. *[...] c'est de la compréhension voilà sur des thèmes bien précis donc il faut tout comprendre* (vente)

En 1, le directeur marketing associe autonomie à solitude, alors que l'apprenant doit être conscient qu'il va prendre des décisions et faire des activités en étant accompagné et non tout seul (Holec, 1991). En 2, le choix du terme spectateur renvoie une image passive de l'apprenant contraire à nos convictions constructivistes. Et en 3, il est annoncé que comprendre à l'oral, c'est tout comprendre alors qu'il y a différents types d'écoute en fonction des situations et des objectifs (Gremmo & Holec, 1990 ; Carette, 2001).

Finalement, nous constatons que des décisions ont été prises sans concertation avec le CRAPEL alors que celles-ci affectent le premier contact du client avec le centre et avec le dispositif :

- d'une part, l'atelier de découverte, initialement prévu afin de permettre à l'apprenant de découvrir le dispositif et surtout de prendre conscience des rôles de chacun au sein du dispositif, en particulier son propre rôle, a été supprimé ;
- d'autre part, il est question de mettre en place un test de niveau afin d'inciter les clients potentiels hésitants lors du premier rendez-vous de vente à revenir lors d'un deuxième rendez-vous. Si cette technique de vente a montré son efficacité dans d'autres contextes, elle représente dans notre contexte un possible glissement vers un fonctionnement hétéro-dirigé, en risquant de renforcer une conception de l'apprentissage centrée sur des objectifs collectifs et normatifs et non sur les objectifs réels de l'apprenant.

Les données recueillies depuis l'ouverture du centre sont des indicateurs de l'évolution naturelle d'un organisme. Néanmoins il nous semble que les échanges entre la recherche et le terrain sont encore essentiels pour que le centre K reste un centre d'apprentissage autodirigé. Nous avons besoin de reprendre notre travail collaboratif afin que l'équipe CRAPEL participe :

- à la formation du personnel non initié à l'apprentissage autodirigé,
- aux décisions pédagogiques,
- à la traduction des concepts didactiques en discours commercial.

Cette collaboration se ferait dans le respect des compétences de chacun, tout comme cela a été le cas lors de la phase de conception. Surtout, il nous est apparu que pour que la collaboration entre la recherche et une entreprise commerciale fonctionne, nous avons besoin d'un coordinateur qui organise un planning de rencontres. Nous pourrions alors accompagner l'évolution du centre existant ainsi que celle des futurs centres et faire ainsi la preuve que l'apprentissage-autodirigé est possible à une grande échelle en dehors des universités.

Conclusion

La modélisation du dispositif autonomisant du CRAPEL à des fins commerciales comportait le risque que nous en trahissions les valeurs et les principes. Nous pensons que, grâce à un travail collaboratif intense entre les différentes parties qui, toutes, ont fait preuve d'une grande capacité d'écoute, le dispositif élaboré est une version modernisée et complexifiée, mais fidèle, du SAAS. L'apprenant a accès à des ressources riches et finement décrites ; il est accompagné par un conseiller qui l'aide à mettre en mots son expérience d'apprentissage et à revenir sur sa pratique ; il bénéficie d'un environnement social où il peut s'exercer ; il a accès à des outils numériques qui lui permettent de définir ses objectifs, d'accéder aux documents de soutien ou de revenir sur ses productions orales et écrites ainsi que sur son parcours d'apprentissage.

Les données obtenues lors de l'expérimentation du dispositif nous ont donné l'occasion d'étudier les évolutions des représentations des apprenants sur la culture langagière aussi bien que sur la culture d'apprentissage. Nous avons aussi analysé l'incidence que pouvaient avoir les représentations de l'apprenant et du conseiller sur le déroulement des entretiens et sur le parcours d'apprentissage. Finalement, nous avons pu observer les variations induites par l'importance donnée à l'outil informatique lors de l'entretien de conseil. Nous voyons là des pistes de recherche pour l'utilisation réelle du dispositif.

Nous avons recueilli une grande quantité de données depuis l'ouverture du centre parisien. Ainsi, nous pouvons suivre le parcours de chaque client et accéder à l'enregistrement de ses entretiens de conseil. Il nous est aussi possible de comparer les entretiens avec différents conseillers dans la mesure où deux conseillères du CRAPEL ont prêté main forte à l'entreprise pendant les mois d'été.

Les données d'activité récentes montrent que le centre a dépassé les difficultés inévitablement rencontrées lors d'une première ouverture. Il est désormais essentiel que les chercheurs du CRAPEL étudient le développement du dispositif qu'ils ont

créé et élaboré. Le dispositif K connaît une évolution que l'on qualifiera de naturelle au regard des travaux en ergonomie de l'activité et en psychologie du travail (Clot, 1999). Il importe néanmoins de veiller à ce que les représentations anciennes et donc bien ancrées de l'apprentissage ne prennent pas le dessus sur les conceptions de l'autonomie nouvellement acquises par les différents acteurs.

Les chercheurs du CRAPEL sont plus que volontaires pour accompagner l'entreprise dans son évolution naturelle afin qu'elle ne soit pas une évolution sauvage. La première difficulté relève du peu de temps dont disposent tous les acteurs pour se rencontrer et collaborer. La deuxième difficulté est d'ordre financier. Traiter la masse de données déjà collectées et celles que nous continuons de rassembler nécessite des outils et des forces vives que nous n'avons pas encore à notre disposition. Mais tout enseignant-chercheur sait bien que *when there is a will, there is a way*. Et de la volonté, nous en avons.

BIBLIOGRAPHIE

ABE, Danièle et GREMMO, Marie-José, 1981, « Apprentissage auto-dirigé : quand les chiffres parlent », in *Mélanges Pédagogiques*, p. 3-32.

ABE, Danièle et GREMMO, Marie-José, 1983, « Enseignement / apprentissage : vers une redéfinition du rôle de l'enseignant », in *Mélanges Pédagogiques*, p. 103-117.

ABE, Danièle, HENNER-STANCHINA, Carolyn, SMITH, P., 1975, « New approaches to autonomy : two experiments in self-directed learning », in *Mélanges Pédagogiques*, p. 57-78.

BAILLY, Sophie, et CARETTE, Emmanuelle, 2006, « Introducing self-directed learning in an innovation-friendly institutional context », *Porta Linguarum* n°6, p. 77-97.

BAILLY, Sophie, et ISMAIL, Nancy, 2011, « Accompagner l'apprentissage de FLE à l'université française : diversité des moyens mis en oeuvre et diversité des effets sur l'autonomisation » in *Mélanges Pédagogiques*, n°32.

CARETTE, Emmanuelle, 2001, « Apprendre à mieux comprendre l'oral en langue étrangère », in *Le Français dans le Monde*, numéro spécial Recherches et Applications « L'oral : variabilité et apprentissages », CLE International.

CARTON, Francis, 1984, « Systèmes autonomisants d'apprentissage des langues », in *Mélanges Pédagogiques*, p. 25-40,

CHALON, Yves, 1970, « Pour une pédagogie sauvage », in *Mélanges Pédagogiques*, p. 1-7.

CEMBALO, Michel et HOLEC, Henri, 1973, « Les langues aux adultes : pour une pédagogie de l'autonomie », in *Mélanges Pédagogiques*, p. 1-10.

CIEKANSKI, Maud, 2005, *L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère : Contribution à l'analyse des pratiques professionnelles – Etude des dimensions langagières et formatives des pratiques dites «de conseil» dans des systèmes d'apprentissage autodirigé en LE*, thèse de doctorat, Université nancy2.

CLOT, Yves, 1999. *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.

CLOT, Yves et SOUBIRAN, Michel, 1999. « Prendre la classe : une question de style ? », *Société française*, 62 p. 8-83.

DUDA, Richard, 2006, «Assumptions and hidden agendas in ICT materials : How does autonomization come in? », in *Mélanges CRAPEL* n°28, p. 67-75.

GREMMO, Marie-José et HOLEC, Henri, 1990, «La compréhension orale : un processus et un comportement», in *Le Français dans le Monde Recherches et Applications : Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*, fév. mars 1990, p. 30-40.

GREMMO, Marie-José, 1995, « Former les apprenants à apprendre : les leçons d'une expérience », *Mélanges Pédagogiques*, n°22, p. 9-32.

GREMMO, Marie-José, 1997, « Matériaux d'enseignement et apprentissage de langue : les options didactiques des modules de français pour les professionnels du tourisme » in *Mélanges CRAPEL* n°23, p. 64-79

GREMMO, Marie-José et RILEY, Philip, 1997. «Autonomie et apprentissage : l'histoire d'une idée». *Mélanges Pédagogiques*, n°23, p. 81-107.

HENNER-STANCHINA, Carolyn, 1976, « Two years of autonomy : practice and outlook », in *Mélanges Pédagogiques*, p. 73-92.

HOLEC, Henri, 1979, « Prise en compte des besoins et apprentissage auto-dirigé », in *Mélanges Pédagogiques* 1979, p. 48-64.

HOLEC, Henri, 1981, « A propos de l'autonomie, quelques éléments de réflexions », in *Etudes de linguistique appliquée (ELA)*, n°41, p. 7-23.

HOLEC, Henri, 1991. « Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage ». *Education Permanente*, n°107, p. 59-66.

PUREN, Christian, 2004, « Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d'enseignement/apprentissage en environnement numérique ? », *Etudes de linguistique appliquée (ELA)*, vol. 2, n°134, p. 235-249.

REGENT, Odile, 1997, « Conception d'un produit multimedia : Xylolingua », in *Mélanges CRAPEL* n°23, p. 109-123.

