

UNIVERSITÉ DE LORRAINE

ÉCOLE DOCTORALE LANGAGES, TEMPS, SOCIÉTÉS

UFR de Sciences du Langage

UMR 7118 ATILF / CNRS Equipe AAL / CRAPEL

Thèse de doctorat en Sciences du Langage

Discipline : Didactique des Langues

GUÉLY COSTA ÉGLANTINE

**DISTANCE TRANSACTIONNELLE ET
APPRENTISSAGE AUTODIRIGÉ DE LANGUE
ÉTRANGÈRE AVEC SOUTIEN :**

**OUVERTURE, DIALOGUE, AUTONOMIE ET
APPROPRIATION DE DISPOSITIF DE FORMATION**

VOLUME 1

Thèse dirigée par

Sophie BAILLY, Professeure, Université de Lorraine

Soutenue le 5 juillet 2012

Jury :

M. Jean-Paul, NARCY-COMBES, Professeur, Université Paris 3

Mme. Marie-José BARBOT, Professeure, Université Lille 3

Mme. Maud, CIEKANSKI, Maître de conférence, Université Paris 8

Remerciements

J'adresse tout d'abord de profonds remerciements à ma directrice de thèse, Sophie Bailly, pour son soutien et sa disponibilité sans faille. Elle a su susciter la motivation à entreprendre cette aventure et partager avec moi les errances et les questionnements qui ont jalonné le parcours, avec un sérieux et un enthousiasme sans lesquels le cheminement n'aurait pu aboutir. Je remercie également les membres du jury pour leur intérêt pour cette thèse et pour le temps qu'ils ont accepté d'accorder à sa lecture et son analyse.

Parmi les personnes sans qui ce travail n'aurait pu exister, je tiens à remercier Myriam Perreiro, Thierry Lambert et le service de valorisation de l'université, qui ont œuvré à la mise en place du financement de cette thèse, Christian Carles, pour sa confiance et son soutien dans mes travaux. Je remercie également l'Atilf et toute l'équipe AAL/CRAPEL, dont la disponibilité et l'accueil ont été un moteur évident au long du doctorat et en particulier les membres du groupe de recherches Conseil, qui m'ont offert un espace de discussion et de formation à la recherche sur l'accompagnement à l'apprentissage autodirigé. De nombreuses personnes ont soutenu ce travail directement, et je remercie personnellement Muriel Chemin et Cornélia Comsa pour leur aide constante et immédiate sur les plans administratif et bibliographique.

Mes remerciements s'adressent aussi à toute l'équipe du projet *Englishmania*, depuis les enseignants-chercheurs et étudiants ayant fait partie du groupe de conception du dispositif, à l'équipe du centre parisien. Je remercie en particulier les huit personnes qui ont accepté de participer aux entretiens et évaluations du dispositif sans qui la matière même de cette recherche n'aurait pu être constituée et les apprenants ayant bien voulu participer aux enquêtes. Je tiens aussi à appuyer mes remerciements à Steven Duda et Rachel Viné-Krupa, mes collègues du département R&D de l'entreprise, pour qui mes travaux ont toujours eu des résonances immédiates et qui ont su entretenir profondément mes motivations à chercher, écrire et participer au développement de ce dispositif. J'ai été particulièrement bien entourée, humainement, techniquement et scientifiquement, au CRAPEL et dans l'entreprise et tiens à exprimer ma conscience de cette chance.

Enfin, je remercie mes proches pour m'avoir écouté parler de sujets bien lointains pour eux avec empathie et attention, en particulier Nathalie Jacquemin et Lucie Poinignon, ainsi que ma famille et mon mari, qui ont su porter ces années de travail.

Sommaire

REMERCIEMENTS.....	2
AVERTISSEMENT	6
INTRODUCTION	7
I. DISPOSITIF, DISTANCE, AUTONOMIE.....	12
1. LE DISPOSITIF EN FORMATION EN LANGUES	13
1.1. Dispositifs de formation, distance et technologie	13
1.1.1. Distance et ouverture.....	15
1.1.2. Distances et présences en formation.....	18
1.2. Technologie et distance.....	19
1.2.1. Technologie et distance temporelle	20
1.2.2. Technologie et distance psychologique.....	21
1.2.3. La technologie : outil ou instrument ?	22
1.3. La distance pédagogique ou transactionnelle.....	27
1.3.1. Contexte d'émergence de l'hypothèse de la distance transactionnelle	28
1.3.2. Définition de la distance transactionnelle.....	31
1.3.3. La structure chez Moore.....	35
1.3.4. Dialogue, empathie et niveau de présence.....	40
2. AUTONOMIE ET FORMATION	43
2.1. Autonomie et distance transactionnelle	43
2.2. Indépendance et autonomie : un idéal politico-éducatif.....	47
2.3. L'autonomie, une méta-compétence.....	59
2.4. Autonomie et contrôle	62
2.4.1. La notion de contrôle psychologique.....	62
2.4.2. La notion de contrôle pédagogique.....	64
2.5. Autodirection et apprentissage des langues.....	67
2.5.1. Autonomie et prise en charge des modalités de l'apprentissage.....	67
2.5.2. Autonomie et autonomisation.....	69
3. LE CRL, UN TYPE DE DISPOSITIF DE FORMATION MODELISE	71
3.1. Du laboratoire de langues aux CRL	71
3.2. Caractéristiques des centres de ressources en langues	73
3.3. Les CRL en tant qu'interfaces multiples	77
3.4. La notion d'ouverture et les CRL.....	88
3.4.1. La notion de lieu et les CRL.....	88
3.4.2. Temps, rythme et cheminement.....	91
3.4.3. Objectifs et évaluation.....	92
3.4.4. Ressources, contenus et méthodes.....	93
4. ROLE DES ACTEURS DANS LES CRL : CONSEIL, DIALOGUE ET AUTONOMIE.....	99
4.1. Distanciation et rôle des acteurs.....	99
4.2. Dialogue, entretien de conseil et autonomisation.....	102
4.2.1. L'entretien de conseil, un dialogue pédagogique	102
4.2.2. Les caractéristiques de l'entretien de conseil.....	105

4.3. Rôle et compétences des conseillers	107
4.3.1. Changement de rôle pour les formateurs : de l'enseignant de langue au conseiller.....	107
4.3.2. Les compétences des conseillers	111
CONCLUSION DE LA 1^{ERE} PARTIE.....	117
II. OUVERTURE, DIALOGUE ET AUTONOMIE AU SEIN D'UN DISPOSITIF PARTICULIER : PROBLEMATIQUES DE RECHERCHE ET PROTOCOLE D'OBSERVATION.....	120
5. CHOIX PEDAGOGIQUES EN CONCEPTION ET PROCESSUS DIDACTIQUE.....	121
5.1. <i>Figurer les médiations et médiatisations</i>	128
5.2. <i>Relation pédagogique et Situations d'Activités Instrumentées (SAI)</i>	134
5.3. <i>Un mouvement fractal entre dispositif, relation pédagogique et apprentissage ?</i>	148
6. RECHERCHE-ACTION ET RECHERCHE-DEVELOPPEMENT AU CRAPEL	155
6.1. <i>Production de supports d'apprentissage et thèmes de recherche au CRAPEL</i>	157
6.2. <i>L'utilisation de documents authentiques</i>	161
6.3. <i>La séparation des aptitudes langagières</i>	163
6.4. <i>L'autonomisation de l'apprenant et les matériels pédagogiques</i>	167
6.4.1. Des matériels pour la classe de langue	167
6.4.2. Des matériels pour un usage individuel.....	170
6.4.3. Des matériels sur supports numériques	172
6.4.4. La technologie au service de l'apprentissage	174
7. LE DISPOSITIF CONÇU	178
7.1. <i>Le dispositif dans son ensemble</i>	178
7.2. <i>Les caractéristiques de l'environnement numérique de formation</i>	181
8. REPRESENTATION DE DISPOSITIF : PROTOCOLE D'ÉVALUATION DE L'OUVERTURE ET DE REPRESENTATION DE LA DYNAMIQUE D'APPROPRIATION	191
8.1. <i>L'ouverture, un trait relatif à l'état prescrit du dispositif</i>	191
8.2. <i>Zone proximale d'actualisation d'un dispositif et distance transactionnelle</i>	196
8.3. <i>Protocole général</i>	198
8.3.1. Etat prescrit du dispositif et évaluation de l'ouverture	198
Entretiens semi-dirigés.....	198
Évaluation du GENIP.....	201
8.3.2. Perception du dispositif et de son ouverture et par les personnels.....	203
Entretiens semi-dirigés.....	203
Évaluation du GENIP.....	203
Croisement des données.....	204
8.3.3. Perception de l'ouverture des apprenants et état vécu du dispositif.....	204
Représentation de l'ouverture	204
Traces d'apprentissage.....	207
8.4. <i>Test du protocole, réunion de concertation, conception de la grille finale d'évaluation</i>	208
8.4.1. Test de la grille GENIP	208
Les composantes spatio-temporelles.....	209
Les composantes pédagogique.....	210
Les composante de la communication éducative médiatisée	211
8.4.2. Réunion de concertation et conception de la nouvelle grille située	211

CONCLUSION DE LA PARTIE II.....	220
III. DISTANCE TRANSACTIONNELLE ET APPROPRIATION D’UN DISPOSITIF PARTICULIER.....	222
9. LES COMPOSANTES SPATIO-TEMPORELLES, DU PRESCRIT DES CONCEPTEURS AU PERÇU DES PERSONNELS ET APPRENANTS.....	223
9.1. <i>Les composantes spatio-temporelles.....</i>	223
9.1.1. La répartition temporelle des activités pédagogiques.....	223
9.1.2. Le temps.....	227
9.2. <i>Le rythme.....</i>	233
9.3. <i>Le lieu.....</i>	236
9.4. <i>L'accès.....</i>	240
9.5. <i>Deux composantes liées au dialogue : format et personnes-ressources.....</i>	247
9.5.1. Format.....	247
9.5.2. Personnes-ressources.....	250
10. LES COMPOSANTES PEDAGOGIQUES.....	256
10.1. <i>Objectifs et évaluation.....</i>	256
10.1.1 Objectifs.....	256
10.1.2 Evaluation.....	260
10.2. <i>Ressources.....</i>	270
10.3. <i>Contenus et méthodes.....</i>	274
10.4. <i>Cheminement.....</i>	280
11. DIALOGUE ET AUTONOMIE DANS LE DISPOSITIF.....	288
11.1. <i>L'autonomie cachée.....</i>	288
11.2. <i>L'autonomie : une valeur valorisable ?.....</i>	291
11.3. <i>La place du dialogue dans les représentations des concepteurs et des personnels.....</i>	292
11.3.1 La place du dialogue dans le dispositif.....	292
11.3.2 Dialogue avec un conseiller et dialogue avec un locuteur natif.....	295
11.4. <i>Ouverture, dialogue et autonomie pour les apprenants.....</i>	299
CONCLUSION.....	308
INDEX DES ILLUSTRATIONS.....	311
INDEX DES GRAPHIQUES.....	313
INDEX DES TABLEAUX.....	314
INDEX DES AUTEURS.....	315
INDEX DES NOTIONS.....	317
BIBLIOGRAPHIE.....	318

Avertissement

La rédaction d'une thèse impose d'effectuer des choix en termes de mise en page, de traduction, de références, qu'il n'est pas évident de rendre lisibles et cohérents. Nous avertissons donc le lecteur des conventions principales qui concernent ce texte.

Les citations courtes (de moins de trois lignes) sont indiquées dans le corps des paragraphes entre guillemets, suivies, entre parenthèses, du nom de leur auteur, de la date de publication de l'ouvrage et de la page où elles se situent (ex : Paquelin, 2004 : 152). Dans le cas de documents en ligne non paginés, nous indiquons le paragraphe où se trouve la citation précédé de la mention para (ex : Linard, 2001 : para.3). Les références se trouvent dans la bibliographie, aux normes *APA* 6^{ème} édition.

Les citations longues sont insérées en retrait du texte, sans guillemet, mais dans une police plus petite, afin d'être clairement identifiables, suivies des mêmes indications de référence. Les citations en langue étrangère sont présentées en italiques, suivies de leur traduction entre parenthèses dans le texte lorsqu'elles sont courtes et de la traduction en notes de bas de page lorsqu'elles sont longues. Toutes les traductions ont été réalisées par l'auteur.

En relation aux normes, nous avons tenté de nous inscrire au plus près des conventions *APA*, mais nous sommes heurtée à certaines difficultés concernant la répétition des auteurs ou des ouvrages dans le texte, cette norme ne recourant pas aux abréviations du *MLA Handbook* utiles pour éviter les répétitions (*op. cit.*, *ibidem*, etc.), qui ne peuvent être utilisées qu'en notes de bas de page et non dans le corps du texte. Certaines thèses en français d'autres disciplines utilisant plutôt cette norme, nous avons hésité à appliquer ce format, une norme francisée, ou rester strictement dans la norme *APA*. Nous avons appliqué des compromis pour alléger le texte et rester dans une lecture agréable au lecteur francophone et avons décidé finalement de recourir au terme *ibid.* (et uniquement celui-ci) pour indiquer la répétition de la dernière référence citée. Cela s'est avéré utile, en particulier pour citer le volume d'annexes, où nous pouvons nous référer à la même page de nombreuses fois dans un même paragraphe.

Introduction

Ce travail de recherche s'inscrit très étroitement dans le travail de conception et de suivi du dispositif de formation auquel il s'intéresse, car il a été réalisé dans un contexte d'ingénierie permettant une contractualisation du doctorant par une entreprise. Après avoir travaillé à son élaboration pendant un an et demi sous la contractualisation du Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues (CRAPEL), j'ai engagé cette recherche doctorale parallèlement à des tâches évolutives de conception puis d'encadrement au sein de l'entreprise en question. Tantôt impliquée dans la conception pédagogique et les aspects techniques, tantôt dans les questions de développement et de suivi de l'activité du premier centre de formation ouvert, j'ai dû mener en parallèle des tâches relevant de la conception et de la recherche, plaçant ce projet particulier dans un cycle de recherche-action du côté du laboratoire et de recherche-développement du côté de l'entreprise. Si bien connaître le terrain sur lequel porte une recherche est souvent un des objectifs du chercheur, trop le connaître peut aussi être un véritable handicap pour chercher à en définir des paramètres d'évaluation et appliquer ceux-ci d'une manière objective. Relier des questions théoriques qui concernent à la fois l'ingénierie des dispositifs, l'apprentissage des langues et la formation instrumentée, était mon objectif initial. Si mon cheminement théorique est ainsi passé par la didactique des langues cultures et par la recherche sur la formation à distance, j'ai dû aussi m'intéresser à un domaine précis de l'éducation qui regroupe les questions de l'autonomie, de l'auto-formation et de l'apprentissage autodirigé (AAD). En effet, mon terrain de recherche spécifique peut être résumé en une tentative de chercheurs du CRAPEL, profondément impliqués dans la conception, la formation de formateurs et la diffusion de connaissances sur l'apprentissage autodirigé avec soutien, de concevoir un système de formation rentable et reproductible fondé sur les principes pédagogiques de l'AAD. Dans ce contexte, le recours aux technologies de l'information et de la communication est bien évidemment central puisqu'il permet (ou peut permettre) d'optimiser un certain nombre de points organisationnels d'un dispositif de formation et de donner une forme technique à des principes d'ordre pédagogique.

Au point de rencontre entre technique et dispositif, la didactique des langues peut se rapprocher de questions de recherches qui concernent l'ingénierie où les relations entre technique, formation et autonomie sont posées depuis longtemps, en particulier par

l'approche ergonomique. Une des difficultés de ce travail a été de poser une problématique permettant d'apporter des éléments de réponse à des questions ouvertes dans ces domaines de recherche, sans perdre de vue le fait que le terrain choisi, à la fois nouveau, ancré dans la culture pédagogique d'une équipe de recherche, personnel compte-tenu de mon investissement dans sa conception et sa mise en œuvre, ne peut permettre d'interroger de véritables objets théoriques que dans une visée praxéologique, c'est-à-dire en tentant de modéliser l'action humaine dans un environnement spécifique, en prenant en compte objectifs et intentions des acteurs, afin d'articuler concepts pédagogiques, conception et accompagnement en actes. Ces intentions posées, j'espère que ce texte réussira à montrer l'objet conçu comme un objet à part entière, délimité et circonscrit grâce à une vision co-construite de ses états et non une vision trop subjective.

Ainsi conçu dans un paradigme fort et spécifique de l'autonomisation de l'apprenant de langue étrangère, ce dispositif de formation possède des caractéristiques originales susceptibles d'alimenter les descriptions de phénomènes se produisant en formation dans un contexte cherchant à favoriser le développement de l'autonomie d'apprentissage de l'apprenant. L'équipe de concepteurs du CRAPEL en charge de son élaboration et de sa conception a en effet investi différentes questions de recherches durant le processus de conception, interrogeant par exemple la coopération entre l'université et le secteur privé, le rôle de l'apprenant et la relation apprenant-conseiller et leurs représentations de ces rôles (Perreiro, 2012 ; Carette 2012 ; Château, 2012). Intégrant une technicité propre et des modes d'interaction entre les acteurs de la formation spécifiques à une vision autonomisante de la formation, ce terrain nous est apparu comme un environnement spécifiquement intéressant pour observer les relations entre ouverture, dialogue et autonomie (Moore, 1993) dans un autre contexte que celui de la formation à distance. Des recherches doctorales ont en effet participé récemment à la description et l'analyse des pratiques de formation et de leurs relations à l'autonomie, l'autodirection ou l'auto-formation dans un environnement universitaire (Jézégou, 2004 ; Candas-Suss, 2009 ; Koo, 2004 ; Papi, 2008 ; Thibault, 2007). La spécificité d'une collaboration de chercheurs avec un entrepreneur privé offre un environnement de conception différent de ceux aux prises avec des contraintes institutionnelles fortes telles que la certification par des diplômes ou la gestion de très grands nombres d'étudiants. La massification de la formation envisagée dans un contexte d'individualisation autonomisante est une question de conception délicate et nous avons tenté d'appréhender ce rapport entre conception et apprentissage dans ce contexte, plutôt que de centrer nos questionnements sur le rapport à

la technicité dans un apprentissage autodirigé situé, afin de considérer un ensemble de facteurs larges relevant du processus de conception.

Les notions de dispositif et d'ouverture peuvent permettre d'analyser la formation à des niveaux micro, méso et macro et d'établir des écarts à mesurer : conception et intentions des concepteurs, interprétation et médiation des formateurs, appropriation et transformation par les apprenants, apparaissent comme des phénomènes susceptibles d'indiquer des voies d'analyse des processus en cours. Nous chercherons donc à situer théoriquement les distances et les mouvements déjà observés par d'autres chercheurs dans le processus de formation en langue étrangère et plus particulièrement dans un environnement pédagogique cherchant à développer l'autonomie d'apprentissage. Nous nous intéresserons en particulier à la notion de distance transactionnelle et aux jeux de relations possibles concernant la structure d'un dispositif et son ouverture, le dialogue entre formateurs et apprenants et la modélisation de l'accompagnement et l'autonomie de l'apprenant. Cette distance est en effet celle qu'il nous semble la plus intéressante à étudier, situant trois points qui nécessitent de se rencontrer dans le vécu d'une formation : le dispositif, les personnes-ressources et l'apprenant. La distance transactionnelle nous semble également proche de la question de l'appropriation du dispositif de formation, dans la mesure où son ouverture dépend d'un état particulier du dispositif, sa prescription réalisée par les concepteurs (Paquelin, 2004 ; Jézégou, 2004, 2005) quand sa médiation relève en particulier de la perception que les formateurs ont du dispositif et de leurs rôles et que son vécu par l'apprenant montrera, ou non, l'autonomie de celui-ci mise en œuvre. Nous tenterons d'appréhender différents ensemble de données susceptibles de représenter différents états du dispositif en question, afin de pouvoir en construire des descriptions étayées et de supporter l'analyse des processus de distanciation et d'appropriation en jeu entre conception, mise en œuvre et formation, dans cet environnement pédagogique particulier.

Nous aborderons dans la première partie les notions et travaux de recherches sur lesquels s'appuie notre réflexion. Nous commencerons ainsi par dresser un état des lieux des notions de dispositif, distance et autonomie. Pour cela, dans le premier chapitre, nous traiterons des rapports entre dispositif de formation et distance, en particulier dans les rapports entre distance et ouverture et distance et technologie. Nous tenterons ensuite d'explicitier l'hypothèse de l'existence d'une distance d'ordre pédagogique, la distance transactionnelle, au sein des dispositifs de formation. Celle-ci mettant en rapport les

caractéristiques de la structure d'un dispositif et le dialogue entre apprenant et formateurs avec la notion d'autonomie, nous développerons dans notre deuxième chapitre différents aspects relatifs à la notion d'autonomie afin de mieux la définir, et de mettre en rapport l'hypothèse de Moore avec le terrain spécifique des Centres de Ressources en Langues (CRL). Nous décrirons dans notre troisième chapitre les spécificités de ce type de dispositif de formation, et détaillerons certaines caractéristiques de leur structure. Enfin, nous nous intéresserons à la modélisation particulière de la relation pédagogique proposée dans les CRL et les dispositifs autonomisants, afin de rapprocher la notion de dialogue pédagogique proposée par Moore des caractéristiques de l'entretien de conseil.

Nous traiterons dans notre deuxième partie des questions relatives à la modélisation et à la représentation des processus de conception et de médiation au sein d'un dispositif de formation, afin de mieux situer notre problématique de recherche dans son contexte, à la frontière entre recherche-action et recherche-développement. Cela nous servira également à situer la place des acteurs dans la conception d'un dispositif et la mise en œuvre des formations, car nous essaierons de nous situer dans un paradigme du mouvement et d'apporter à la réflexion sur les processus en jeux entre conception et formation des propositions de représentations dynamiques. Nous chercherons ainsi à définir les principes qui régissent le fonctionnement d'un dispositif de formation autodirigé particulier, le dispositif *Englishmania*. Afin de pouvoir tenter de mieux appréhender sa cohérence interne, nous procéderons dans le chapitre six à une genèse de sa conception. Pour cela, nous tenterons de décrire les caractéristiques et principes pédagogiques récurrents dans les matériels pédagogiques développés par les chercheurs qui l'ont conçu, à savoir l'équipe du CRAPEL. Cette genèse nous permettra, dans le chapitre sept, de présenter succinctement le dispositif conçu ainsi que l'environnement numérique proposé aux apprenants qui le fréquentent. Nous pourrons alors expliciter notre protocole de recherche, qui tente d'appréhender différents états de ce dispositif afin d'explorer son processus d'actualisation, tout en cherchant également à identifier dans quelle mesure il est ouvert, et quelles places y sont attribuées au dialogue entre formateur et apprenant, et à l'exercice de l'autonomie de l'apprenant.

Notre troisième partie sera consacrée aux résultats de notre recherche. Nous expliciterons tout d'abord les écarts entre les états prescrits et perçus du dispositif pour les composantes spatio-temporelles et de la communication éducative médiatisée, en comparant les évaluations de l'ouverture réalisées par trois groupes d'acteurs, concepteurs,

personnels et apprenants, à des analyses de discours et de traces d'activité des apprenants. Nous opérerons dans le chapitre dix le même type d'analyse, cette fois des composantes pédagogiques, afin d'étudier plus précisément les rapports entre ouverture et autodirection de l'apprentissage, ces composantes concernant directement la définition de l'autodirection de Holec (1979). Nous conclurons nos analyses en recherchant dans notre corpus langagier les explicitations de la place de l'autonomie et du dialogue dans le dispositif effectuées par les concepteurs et personnels, afin de tenter de mettre en lumière les spécificités du dialogue au sein de ce dispositif, et la vision de l'autonomie des différentes catégories d'acteurs. Ces éléments nous aideront à étayer une proposition de hiérarchisation des composantes de la distance transactionnelle, dans ce dispositif particulier à vocation autonomisante. Enfin, nous essaierons d'étudier, à partir essentiellement des traces d'activités des apprenants, des rapports entre perception de l'ouverture, quantité de dialogue entre formateurs et apprenants, et formation réalisée. Ce dernier chapitre cherchera à proposer des corrélations possibles de données pouvant étayer ce jeu de relations, et indiquer des voies permettant de poursuivre la recherche entreprise.

I. DISPOSITIF, DISTANCE, AUTONOMIE

1. Le dispositif en formation en langues

1.1. Dispositifs de formation, distance et technologie

1.1.1. Le dispositif : définitions

Selon Demaizière, le terme « dispositif » serait difficilement définissable « dans le cadre d'une acception reconnue par l'ensemble de la communauté s'intéressant à la formation en langues » et signifierait simplement « ressource pédagogique » ou « (système de) formation », selon les cas (Demaizière, 2008 : 159). On retrouve en effet une ambiguïté entre deux acceptions du terme : celle d'agencement de tous les éléments de la formation et celle d'élément complexe utilisé au cours de la formation, comme par exemple dans le dictionnaire de Didactique des langues.

Dans un sens général ou courant, dispositif est équivalent à système. C'est un ensemble intellectuel, technique ou matériel ayant pour fonction d'assurer la réalisation d'un projet et définissant le rôle des acteurs, des outils associés et les étapes nécessaires pour la réalisation d'une tâche préalablement identifiée, éventuellement pédagogique (Cuq 2003 : 74).

Cette définition rejoint en effet la conception du terme dispositif comme un objet complexe régissant tout le processus de formation, alors que l'autre acception du terme apparaît dans le dictionnaire par exemple à l'article « multimédia » qui « désigne à l'origine le regroupement, dans un même dispositif permettant l'interactivité, de données écrites, sonores et imagées (images fixes ou animées) » (*ibid.* : 172).

Cette confusion entre le dispositif comme agencement, système ou ensemble organisant l'ensemble des éléments composant la formation et élément (pédagogique ou technique) utilisé au cours de la formation persiste, d'autant plus lorsque l'on parle de formations où le support technique est central. La parenthèse utilisée, « (système) de formation » pointe également un risque d'assimiler ou de confondre le système tel qu'il a été conçu avec les formations vécues par les apprenants. Le terme serait alors surtout utile pour « marquer que l'on se situe dans un contexte [...] qui n'est plus celui des années antérieures et à indiquer que l'on est pleinement conscient de l'interaction complexe entre divers paramètres » (Demaizière, 2008). L'adjectif « complexe » peut renvoyer à la théorie de la complexité (Morin, 1990) et à un paradigme sociétal.

Si l'on considère le dispositif pédagogique comme un système intellectuel, technique ou matériel dessiné pour assurer la réalisation d'un projet pédagogique, il est

délicat de qualifier la matière, la consistance ou l'essence de ce construit complexe. Un système peut en effet prendre forme de différentes manières, à l'aide de différents outils techniques, au sein d'un lieu physique, grâce aux interactions entre les acteurs et à la prise en charge de leurs rôles respectifs. Un système pédagogique existe ainsi à travers différentes dimensions, des dimensions spatio-temporelles, des dimensions projectives individuelles, des espaces d'interaction et de discours multiples, des dimensions abstraites et concrètes. Bernard (1999 : 263) rappelle l'étymologie du terme dispositif, issu de « disposer » ou « *disponere* » en latin qui signifie « placer en séparant distinctement » et par suite « arranger, ordonner, régler ». Son « sens courant, manière dont sont disposés les organes d'un appareil, a entraîné le sens figuré d'agencement ». Selon cet auteur, (*ibid.*, 1999 : 131), le dispositif « ne résulte pas seulement de procédures, d'une démarche méthodologique, mais aussi d'une vision du monde et plus précisément d'une vision et d'une visée privilégiées de la formation ». Il ajoute que le « dispositif n'est pas un ensemble froid, technique, procédurier, une chaîne de production. C'est un espace habitable conçu à partir d'intentions multiples, de choses et de décisions. C'est un habitat pour la formation » (*ibid.* : 137).

Considérer le dispositif en tant que lieu, qu'habitat, amène à interroger le rôle et les effets de la distance dans son fonctionnement. Peraya rassemble ces deux idées, d'un côté le domaine des intentions qui concerne la visée du dispositif et l'univers conceptuel des concepteurs et de l'autre celui d'un construit complexe habité, mis en mouvement par ses acteurs :

un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres. L'économie d'un dispositif – son fonctionnement – déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets (Peraya, 1999 : 153).

Nous observons dans les travaux sur cette notion en sciences de l'éducation et en didactique des langues deux tendances qui nous semblent parfois s'opposer. L'une, dans l'optique prise par Peraya, qui considère le dispositif comme un lieu complexe défini par un jeu potentiellement infini de relations, d'interactions, entre des éléments situés sur des plans différents : conceptuels, symboliques, relationnels et qui se réalise dans un continuum possible entre les intentions de conception et les usages qui en sont fait. Le dispositif serait ainsi une unité complexe en lui-même, observable peut-être sous différents aspects, mais dont les éléments sont nombreux et comprennent les acteurs eux-mêmes et leurs intentions, perceptions, réactions à l'intérieur de ce dispositif.

L'autre tendance observable est celle de chercheurs qui proposent des décompositions de la notion en différents éléments qui, associés, fonderaient le dispositif de formation. Pour Leclercq un dispositif de formation pourrait être circonscrit grâce à la métaphore du diamant, en considérant seize facettes représentant ses éléments (Leclercq 2000 in Denis, 2003 : 30). Glikman décompose également les dispositifs de formation à distance en différents éléments, centrés autour du public à former (Glikman, 2002 : 78). La décomposition de la notion en éléments peut présenter le risque de faire perdre la visibilité de la cohérence des choix pédagogiques effectués : si le dispositif de formation est un tout, un lieu complexe, des paramètres qui pourraient être essentiels risquent d'être oubliés dans les catégorisations réalisées et les articulations, la cohérence qui noue et relie les éléments peut demeurer invisible. En particulier, la manière dont est conçu le rôle de l'apprenant dans le dispositif peut être un facteur influençant chacun des paramètres ensuite observés. La distance entre le dispositif et l'apprenant est en effet celle qui nous semble la plus riche et la plus complexe à concevoir et nous chercherons à préciser un cadre théorique la prenant clairement en compte.

1.1.1. Distance et ouverture

La distance dans les dispositifs de formation a commencé d'être interrogée en particulier grâce à l'apparition de modalités de formation à distance. Keegan (1993 : 64) rappelle que celles-ci sont apparues en 1840 et que dès 1856, un premier cours de formation en langue étrangère avait été initié par Charles Toussaint et Gustave Langenscheidt en Allemagne. Formation à distance et formation en langue étrangère bénéficient donc d'un passé commun et nous souhaitons observer différents points de rencontres entre cette modification de la situation de formation induite par la distance, les questionnements théoriques propres au champ constitué autour de ces pratiques distanciées et les spécificités de la formation en langue étrangère dans ce contexte. Nous chercherons en particulier à déterminer les distances induites par le recours à des environnements d'apprentissage numériques, dans les spécificités des contenus d'apprentissage médiatisés et dans les évolutions pédagogiques provoquées par la séparation physique des acteurs. Nous chercherons un modèle théorique capable d'articuler plusieurs dimensions de la distance dans la variété des systèmes pédagogiques contemporains et de déterminer une orientation pédagogique des acteurs dans le système.

La Formation Ouverte et A Distance (FOAD) est définie dans le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde tout d'abord sous l'angle de la distance géographique, en tant que :

dispositif de formation et d'enseignement s'adressant à un public résidant dans des lieux multiples, souvent éloignés de l'établissement prestataire, et ayant généralement des contraintes professionnelles, familiales ou de santé (Cuq, 2003 : 106).

La distance géographique et la séparation physique entre l'institution et les apprenants impliquent de manière systématique un recours à la technologie. Ceci semble aujourd'hui une évidence, comme le souligne Jacquinet-Delaunay (2010 : 154), qui rappelle que « c'est en 1840, l'année même de la mise en application du timbre-poste qu'Isaac Pitman lança le premier cours d'enseignement à distance de sténographie ». La formation à distance est donc un domaine où « les exemples et faits allégués sont inextricablement liés aux évolutions technologiques » (*ibid.*). L'article FOAD du Dictionnaire de didactique du français langue étrangère soulève également deux « zones sensibles » (Cuq, 2003 : 106). La première concerne « l'intégration didactique des nouvelles technologies, laquelle permet d'une part une médiatisation des ressources, et d'autre part l'élaboration de nouvelles formes de tutorat » (*ibid.*). La question de la technologie doit donc être considérée non seulement sous l'angle communicatif, mais aussi selon des perspectives pédagogiques qu'il reste à définir : que recouvrent ces « nouvelles formes de tutorat » en termes d'actions pédagogiques, de rôles des acteurs, de relation apprenant/formateur ? La seconde zone sensible concerne l'adjectif « ouvert », du sigle après plusieurs changements de dénominations, depuis les cours par correspondance, en passant par l'Enseignement à Distance (E.A.D.), la Formation à Distance (F.A.D.), pour arriver à l'actuelle Formation Ouverte à Distance (FOAD). Cet adjectif signifie que la formation « doit s'adapter à des situations multiples » (*ibid.*) c'est-à-dire des « situations de regroupement des inscrits, des variations concernant les contenus (« modules »), les rythmes, ainsi que les publics » (*ibid.*). Cette tension vers la souplesse, la flexibilité, semble prendre mieux en compte celui à qui la formation est destinée, l'apprenant, que le terme « Enseignement à Distance » ne le faisait.

D'après Keegan (1994 : 29) la définition de Moore de l'éducation à distance a servi d'appui théorique à de grands opérateurs comme l'*Open University* et désigne

all those teaching methods in which, because of the physical separation of learners and teachers, the interactive (stimulation, explanation, questioning, guidance) as well as the preactive phase of teaching (selecting objectives, planning curriculum and instructional strategies), is conducted through print, mechanical or electronic devices¹ (Moore 1973 : 69 in Keegan, 1994 : 29).

¹ Toutes ces méthodes d'enseignement où, parce qu'apprenants et enseignants sont séparés physiquement, la phase interactive (stimulation, explication, questionnement, conseil) autant que la phase préparatoire de l'enseignement (sélection des objectifs, planification du programme et stratégies pédagogiques) sont conduites grâce à des documents imprimés ou des outils mécaniques ou électroniques.

Sur le plan historique, on reconnaît généralement quatre étapes à la constitution de la formation à distance en France, résumées par Bernard (1999 : 44-48) : une première phase à partir de la seconde moitié du dix-neuvième siècle qui s'intéresse à l'« enseignement par correspondance », une deuxième phase dans les années soixante qui voit arriver le recours aux « médias de masse et la naissance des systèmes d'assistance et des centres de ressources », une troisième phase dans les années soixante-dix où l'on introduit le recours à « la télévision, aux Nouvelles Technologies d'Information et de Communication et au multimédia » et une quatrième phase depuis les années quatre-vingt-dix qui met l'accent sur « la flexibilité, l'ouverture, l'auto-formation et la formation individualisée ».

Si la définition précédente de Moore décrivait le processus d'enseignement dans le contexte de la distance, selon Moore, l'enseignement à distance était également constitutif d'un autre système éducatif englobant, que nous pouvons traduire comme « l'indépendance dans l'enseignement et l'apprentissage » : "*Independant Learning and Teaching*". Cette perspective éducative, héritière de la pensée sur le sujet adulte en formation (Rogers, 1967, 1979 ; Tough, 1979 ; Knowles, 1975), contemporaine de l'essor de la formation à distance dans le monde anglo-saxon, continue aujourd'hui à se mêler à la perspective de la distance en formation. De nos jours en France, la Conférence de Consensus du Collectif de Chasseneuil a notamment réuni des chercheurs de la Formation à Distance et du courant de l'auto-formation éducative pour définir la place de l'autonomie de l'apprenant dans la FOAD. Leur définition prend ainsi en compte les systèmes de formation à distance et des systèmes d'auto-formation comme les centres de ressources.

La FOAD est un dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs, qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective et repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources. A côté des situations d'apprentissage traditionnelles, un dispositif de FOAD s'appuie sur une ou plusieurs situations telles que : les cours par correspondance, les systèmes de formation en ligne, les centres de ressources, les cours télédiffusés par radio ou télévision (à la demande ou non), le téléprésentiel collectif ou individuel (télécours, télé-tutorat), les campus virtuels ou classes virtuelles, etc. (Collectif de Chasseneuil, 2000 : 3).

Depuis l'origine de la FOAD et le courant humaniste de l'« indépendance en formation », on semble associer des problématiques provoquées par la mise à distance en formation à celles provoquées par la centration de la formation sur le sujet, notamment en incluant les dispositifs d'auto-formation dans les descriptions de la variété des systèmes de FOAD. Des liens entre distance et autonomie semblent donc apparaître dans le questionnement sur les effets de la distance au sein des dispositifs de formation et nous

chercherons à observer différents points de rencontres entre ces notions et les plans sur lesquels les considérer.

1.1.2. Distances et présences en formation

Jacquinet a identifié différents types de distances en formation : « spatiale, temporelle, mais aussi technologique, psycho-sociale, et socio-économique ». Si la distance spatiale, géographique, entre apprenant et formateur est la première « que l'on cherche à apprivoiser » (Jacquinet, 1993 : 57), elle tendrait également, avec la mondialisation, à devenir « de moins en moins gênante » (Linard, 2001 : para.3). La distance spatiale provoque une absence matérielle « des apprenants et de l'enseignant ou du tuteur, c'est-à-dire du médiateur du savoir ou de l'apprentissage, des apprenants les uns par rapport aux autres » mais aussi une « absence plus symbolique [...] de l'autre, de l'alter, du tiers... », c'est-à-dire du tiers social qui pourrait agir en zone proximale (Jacquinet, 1993 : 60). L'absence de l'autre est donc un risque pour la médiation entre le savoir et l'apprenant. Mais la présence est un état ambigu, car « la présence physique de l'enseignant n'est pas toujours le garant de sa présence psychologique, de sa disponibilité et de sa capacité d'écoute » (*ibid.*). Il en va de même pour les apprenants, dont la présence en salle de classe n'est guère un garant de la présence cognitive. Selon Bernard, cette ambiguïté est liée au fait que les notions d'absence et de présence portent à la fois sur un état et une signification. Pour l'absence, l'état est celui de l'éloignement, du fait de ne pas être dans un lieu donné, et la signification est « distrait, inattentif ». Comme Jacquinet, il pense que : « la présence physique ne garantit pas la présence intellectuelle, émotionnelle, la présence de l'être. » (Bernard, 1999 : 25). Distance, proximité, présence et absence entourent l'existence. La distance implique des écarts et un mouvement qui permettent à la présence d'exister.

La distance est un état pluriel caractérisé par des différences, des écarts, des éloignements, pouvant signifier des séparations en référence à "se tenir", "être debout". Les formes de distance sont plurielles et concernent les lieux, les temps, les choses et les êtres : les autres et moi. Elles sont plus ou moins mesurables, voire pas du tout, et les significations oscillent entre des valeurs positives et des pertes, des manques, des états de dissociation, de déliance (*ibid.*).

Depuis les questionnements sur les dangers de la distance et les manières de l'abolir ou l'apprivoiser (Jacquinet, 1993), la focalisation s'est opérée sur l'intérêt de la mise à distance et des séparations et réparations dans un projet de formation (Bernard, 1999) et l'on s'interroge sur la popularité de systèmes de formation permettant des mises à distance. Plutôt qu'un problème, la formation à distance a permis « un remaniement symptomatique » de la pensée contemporaine alors nécessaire.

En obligeant à triompher de la distance, dans ses différentes dimensions, et de palier la non co-présence – même partielle – des acteurs, elle exige des situations d'apprentissage autonome (ce qui ne veut pas dire libre et solitaire) et prépare les apprenants à un passage progressif vers l'auto-formation (Jacquinot, 1993 : 65).

« La distance est ce qui fait lien, elle conditionne la relation d'apprentissage » (Triby, 2007 : 11). Elle n'est donc pas à « neutraliser », mais à « instaurer », car elle peut permettre de déplacer « le centre de gravité de la relation d'apprentissage sur la personne en formation » (*ibid.*). Bernard (1999) parle de l' « assumer » car elle exige un travail centré sur la personne qui selon lui est la condition réelle d'un renouveau pédagogique.

Laisser croire que la prise en considération de distances externes – via la technologie- permet en soi d'aboutir à un nouveau mode de formation est illusoire. Car la formation, dans ses fondements, exige un travail centré sur la personne. Produire sa formation, c'est aussi se produire, c'est progresser dans sa connaissance en ne cessant de connaître. En cela, la distance est à assumer (*ibid.* : 35).

Penser la formation à distance amènerait ainsi à repenser la formation, à mieux mesurer les paramètres en jeu, à opérer des focalisations plus claires sur les personnes et leurs rôles et obligerait à définir les espaces, matériels, psychologiques, cognitifs, sociaux, qui sont ceux de la formation.

1.2. Technologie et distance

Différents auteurs pointent la nécessité d'envisager le rôle des technologies en formation avec précaution, comme Esch qui dénoncent des illusions fréquentes :

*new technologies seem to fascinate us and to create illusions about what we can achieve. One of these illusions is that the apparent reduction of physical distance between people which is achieved by communication systems solves communication problems between them*² (Esch, 1995: 6).

Des conclusions hâtives sont ainsi parfois tirées sur les bénéfices des technologies en éducation, comme le rappellent Peraya et Viens en parlant de la maîtrise des TICE par le corps enseignant :

le problème reste que la vision/compréhension que l'ensemble des acteurs du monde de l'éducation développe et adopte très largement est réductrice, focalisant sur l'outil, assumant implicitement qu'ils ont un impact sur l'apprentissage (Peraya et Viens, 2005 : 2).

Clark s'est ainsi senti obligé de clamer que les médias "*are mere vehicles that deliver instruction but do not influence student achievement any more than the truck that delivers*

² les nouvelles technologies semblent nous fasciner et provoquer des illusions sur ce que nous sommes capables d'accomplir. L'une d'entre elle est que l'apparente réduction de la distance physique entre les personnes, obtenue grâce aux systèmes de communication, résoudrait leurs problèmes de communication.

our groceries causes changes in our nutrition" (« sont de simples véhicules qui livrent l'instruction mais n'influencent pas plus la réussite de l'étudiant que le camion qui livre les épiceries ne provoque de changements dans notre nutrition ») (1983 : 445). Il justifie et renforce de nouveau sa position en 2001 (Clark, 2001 : 16).

Esch dénonce également le rapprochement trop fréquent entre les possibilités offertes par la technologie et la réalité des usages.

*We talk as if the availability of twenty four/hour day input was sufficient to produce learning - forgetting that we have had access to the radio from abroad for years but that it has been dramatically underused for the purpose of language learning*³ (Esch, 1995: 6).

Ces exemples l'amenaient ainsi à conclure : "*we attribute to technology the capacity to achieve what we have failed to achieve since the beginning of time by means of language*" (nous attribuons à la technologie la capacité d'accomplir ce que nous ne parvenons pas à accomplir, depuis le début des temps, par les moyens du langage) (*ibid.*).

1.2.1. Technologie et distance temporelle

La technologie semble fortement liée à la question de la distance temporelle. Celle-ci a des effets immédiats sur la formation, en particulier

par la liberté du choix du moment et du rythme d'apprentissage, mais aussi parce que c'est la gestion de cette distance temporelle entre les demandes de l'apprenant et les réponses de l'institution qui constitue un des facteurs fondamentaux de la qualité de l'encadrement, et donc du suivi des inscrits (Jacquinot, 1993 : 57).

D'après Anderson (2008), la formation à distance devrait d'ailleurs une partie de son succès à la situation temporelle particulière qu'elle offre à l'apprenant, c'est-à-dire une grande liberté de gestion de son rythme d'apprentissage⁴. La sélection des outils peut avoir une influence sur certaines formes de distances temporelles, comme par exemple les délais de transmission du son et de l'image qui peuvent affecter les interactions à distance (Marquet et Nissen, 2003 : 4). Des formes de communication synchrone (face à face, téléphone, vidéo-conférence, clavardage) peuvent être utilisées en formation tout comme des formes de communication asynchrones (courrier, courriel, forums, etc.). La gestion des rythmes d'une formation, si elle peut être plus souple à distance, perd cependant de sa souplesse lorsque des séances d'échanges synchrones sont mises en place (White,

³ Nous parlons comme si la disponibilité d'un input vingt-quatre heures sur vingt-quatre était suffisante pour produire l'apprentissage – oubliant que nous avons accès à la radio de l'étranger depuis des années et que cela était totalement sous-exploité pour l'apprentissage des langues.

⁴ "*Contrary to popular belief, the major motivation for enrollment in distance education is not physical access, but rather, temporal freedom to move through a course of studies at a pace of the student's choice*" (Anderson, 2008, 40).

2003 : 9). Les échanges dans le temps entre les acteurs de la formation peuvent être mesurés, mais il est délicat de les mettre en corrélation avec d'autres questions temporelles liées à la formation : le rythme d'apprentissage, la durée de la formation, le temps d'acquisition.

1.2.2. Technologie et distance psychologique

La technologie n'est pas accessible à tous et des facteurs socio-économiques privent une partie de la population de l'accès à certaines technologies, matériellement ou psychologiquement. Ces facteurs technico-socio-économiques créent des écarts entre les individus potentiellement utilisateurs des technologies car, d'après Linard (2006), ils sont profondément intériorisés et lourds de conséquences au plan individuel. L'idée de fracture numérique illustre cet écart entre les populations par rapport à la technologie. L'appropriation d'un outil par une large tranche d'une population nécessite bien souvent des politiques collectives ou des intentions du marché. Certes, l'Internet, les réseaux sociaux, le minitel en son temps en France, ont connu une démocratisation importante, notamment grâce aux politiques publiques, mais il reste des inégalités en la matière et on connaît encore mal les effets de l'usage de certaines technologies sur des publics jeunes, comme le montre l'essor des recherches sur les *Digital native* ou natifs numériques, menées par exemple par le groupe *Youth and Media* de l'université d'Harvard⁵. Si la technologie a ouvert certaines possibilités à la formation à distance, elle crée parfois des écarts à travers « les obstacles à l'utilisation des systèmes techniques nécessaires à la formation ou, au contraire, la difficulté engendrée par leur absence » (Marquet et Nissen, 2003 : 4). Cette distance peut aller jusqu'à prendre des dimensions psychologiques quand la technique impose des errances, des dysfonctionnements et des temps d'apprentissage disproportionnés.

*Another illusion is about the value of new technologies to users. We pretend their benefits in terms of improved communication are so apparent they justify any inconvenience caused by their non-or mal-functioning and time spent learning to operate them. In reality, the cost can often be measured in increased distance in terms of psychological access*⁶ (Esch, 1995 : 6).

⁵ <http://youthandmedia.org>

⁶ Une autre illusion concerne la valeur des nouvelles technologies pour les utilisateurs. Nous prétendons que leurs bénéfices en terme d'amélioration de la communication sont si apparents qu'ils justifient n'importe quel désagrément causé par leur mauvais ou non fonctionnement et le temps passé à apprendre à s'en servir. En réalité, le coût peut souvent en être mesuré comme une augmentation de la distance d'accès psychologique.

1.2.3. La technologie : outil ou instrument ?

Une des questions complexes qui concerne la technologie est la catégorisation d'une technologie particulière, le terme recouvrant des objets que l'on peut considérer comme des moyens de communication, des environnements à part entière, ou de simples outils ayant une fonction ou des fonctions précises. Si l'on considère la technologie comme un outil, Seitz et Terrin (2003) rappellent les mises en garde d'Illich (1973) sur les caractéristiques et les classes d'outils de notre quotidien :

- l'« outil maniable » qui « adapte l'énergie métabolique à une tâche spécifique » (Illich, 1973 : 44),
- l'« outil manipulable », qui « est mû, au moins en partie, par l'énergie extérieure » (*ibid.* : 45),
- l'« outil convivial » que chacun peut « utiliser, sans difficulté, aussi souvent ou aussi rarement qu'il le désire, à des fins qu'il détermine lui-même » (*ibid.*).

L'idée d'outil convivial appelle celle d'une société émancipée et émancipatrice : « la convivialité est la liberté individuelle réalisée dans la relation de production au sein d'une société dotée d'outils efficaces » (*ibid.* : 28).

Or selon Illich, la centration de la société sur l'économie et les relations de pouvoir en son sein font que très peu d'outils du quotidien peuvent entrer dans la classe des outils conviviaux. Selon lui, les outils manipulables sont nocifs, car ils ne sont contrôlés que par une minorité au détriment des autres. Les exemples que donne Illich vont de la voiture qui ne joue pas son rôle de faire avancer l'individu plus vite – car en cumulant les heures passées à travailler pour l'acquérir, l'entretenir et payer le carburant, sa vitesse moyenne ne dépasserait pas celle de la marche à pied –, à l'école qui empêcherait l'individu d'apprendre en le dressant plutôt qu'en l'éduquant. Ces réflexions l'amènent à proposer deux voies : celle de déscolariser et de réoutiller, *deschooling* et *retooling*.

Deschooling évoquait un déconditionnement, un désapprentissage de ce que le dressage inculque. *Retooling* est le mouvement suivant : après le déconditionnement la redécouverte d'une liberté que le dressage avait compromise, la conquête d'une autonomie et de sa fécondité propre, à l'aide d'outils sociaux, d'instruments de travail, de concepts opérationnels nouveaux (Seitz et Terrin, 2003 : 19).

Ce point de vue considère les outils au sein d'une société portée par la consommation, d'une société qui privilégie les modèles économiques aux modèles centrés sur le développement de l'individu. Il est certain que cette conception, plus politique que technique, est radicale concernant la société. Il n'empêche qu'elle pointe un modèle possible de relations entre les individus et les outils qu'ils emploient : le design de ceux-ci et leur massification, sont indissociables de leurs fins en conception. Des outils « pour quoi faire » et pour quels modèles de l'action, individuelle ou sociale, reste une des questions

liée ensuite à l'usage des technologies dans la société et dans la formation. Illich rejoint Rabardel dans une conception de l'outil comme « inhérent à la relation sociale ». Cependant chez Rabardel, l'outil, comme l'artefact, relie l'homme à la société non dans les problématiques de domination ou d'émancipation qui intéressent Illich, mais en tant que « fixateur des acquis de l'espèce », c'est-à-dire dans une définition anthropologique.

La notion d'artefact désigne en anthropologie toute chose ayant subi une transformation, même minime, d'origine humaine, elle est donc compatible avec un point de vue anthropocentrique, sans spécifier celui-ci plus avant. Elle présente, d'autre part, l'avantage de ne pas restreindre la signification aux choses matérielles (du monde physique) en comprenant sans difficulté les systèmes symboliques qui peuvent aussi être des instruments (Rabardel, 1995 : 59).

Le choix du terme artefact se justifie par la volonté de ne pas limiter, en parlant de TIC, notre analyse à un point de vue purement technique. Comme Rabardel, « ce qui nous intéresse, c'est la chose susceptible d'un usage, élaborée pour s'inscrire dans des activités finalisées » (*ibid.*). Rabardel préfère la notion d'instrument pour observer les situations d'activité, celle-ci impliquant une relation entre le sujet (l'homme), l'objet (le but, l'intention) et l'artefact. C'est dans cette perspective d'activité que l'artefact devient instrument, au sens où il porte en lui les schèmes à acquérir par l'homme pour l'utiliser. Tout recours à un outil nouveau, ou à une idée nouvelle, implique des transformations du sujet lui-même, car « les instruments permettent, non seulement la régulation et la transformation du milieu externe, mais aussi la régulation, par le sujet, de sa propre conduite et de la conduite des autres » (*ibid.*). Placé en situation d'activité, l'outil-instrument prend son intérêt car il s'inscrit dans un acte.

L'intégration de l'instrument dans le processus de comportement fait appel à des fonctions nouvelles liées au contrôle de l'instrument, se substitue à des processus « naturels » pris en charge par l'instrument, et transforme le déroulement et les aspects particuliers des processus psychiques. Ces processus s'inscrivent dans une unité complexe structurelle et fonctionnelle : l'acte instrumental (*ibid.*).

Rabardel rappelle également différentes catégories d'instruments qui apparaissent dans la littérature, en fonction « de ce sur quoi ils permettent au sujet d'agir ». Les instruments psychologiques sont ceux par lesquels « le sujet contrôle et régule sa propre activité », les instruments cognitifs « résultent d'un processus d'élaboration à caractère social et [...] intègrent des connaissances » (ex : base de données, logiciels, calculettes, méthodes de résolution de problèmes...), les instruments sémiotiques (langage, cartes, etc.) ne sont « pas seulement des instruments de la connaissance (cognitifs pour certains auteurs) mais aussi psychologiques » (*ibid.*). Dans cette dimension de tentative d'appréhension de l'instrument, il semble qu'une difficulté pour concevoir ou décrire les instruments contemporains liés aux technologies, est tout d'abord d'identifier la nature des objets visés par ces technologies et l'imbrication des dimensions psychologiques,

cognitives et sémiotiques les concernant. Acquérir un nouveau schème de comportement visant par exemple un objet tel que la planification d'actions à entreprendre est un acte instrumental, que l'instrument utilisé pour y arriver soit le seul langage, un calendrier, une feuille de papier, ou un agenda électronique. L'instrument est un médiateur, d'après Rabardel, il est en effet unanimement « considéré comme une entité intermédiaire, un moyen terme, voire un univers intermédiaire entre deux autres entités que sont le sujet, acteur, utilisateur de l'instrument et l'objet sur lequel porte l'action » (*ibid.* : 89). Il est médiateur des relations entre sujet et objet en ce qu'il est « doublement adapté au sujet et à l'objet, une adaptation en termes de propriétés matérielles mais aussi cognitives et sémiotiques en fonction du type d'activité dans lequel l'instrument s'insère ou est destiné à s'insérer » (*ibid.* : 90). L'instrument n'est pourtant pas seulement cet univers intermédiaire, il est aussi un moyen de l'action et de l'activité. Il nous semble important à ce stade de retenir que l'outil doit être considéré dans l'acte pour pouvoir être analysé et classé et que selon Rabardel, l'instrument est opératif, prend en charge une partie de la tâche, est un moyen de capitalisation de l'expérience accumulée. En ce sens, « tout instrument est connaissance », à la fois artefact et mode d'usage, comme le signe linguistique (*ibid.* : 91).

En formation, il semble également que la notion d'instrument permette de modéliser une partie de la relation pédagogique, à travers le concept développé par Rabardel de catachrèse et de genèse instrumentale ou instrumentation. Ce concept rejoint l'idée d'une distance entre artefact et sujet, entre conception et utilisation, avec une zone de potentiels. Entre l'instrument lui-même et les schèmes d'utilisation qu'il porte, l'individu qui apprend à s'en servir rejoue un processus d'acquisition des savoirs de l'espèce humaine. Cette relation n'est pas à sens unique.

L'instrumentation est le processus durant lequel l'outil va modifier les schèmes d'usage de l'utilisateur, et l'instrumentalisation est le processus durant lequel les fonctions de l'outil vont être modifiées par les schèmes préexistants chez l'utilisateur. Ces deux processus vont donner lieu à une genèse instrumentale, dans l'usage. On peut en déduire que durant l'apprentissage d'utilisation d'un outil de communication, la genèse instrumentale se produit (Duplâa, 2004 : 209).

Nous avons ainsi évoqué les mises en garde d'Illich concernant le manque de convivialité des outils et l'intégration de nombre d'entre eux dans une vision instrumentale de l'humain et non dans une vision humaine de l'instrument. Nous avons commencé à dresser des caractéristiques de la notion d'instrument au sens de Rabardel et reviendrons au processus et aux relations en jeu au cours de la genèse instrumentale et de la situation d'activité avec instrument, car ce modèle nous semble adéquat pour décrire la relation de formation instrumentée. Nous verrons qu'il a d'ailleurs également inspiré d'autres auteurs en formation. Nous allons conclure ce détour par les notions d'outil et d'instrument en

situation de formation sur une autre mise en garde qui nous semble très importante : considérer un outil et une situation de formation, c'est attribuer aux acteurs de la situation de formation différents rôles qui peuvent ne pas être totalement compatibles. L'apprenant peut ainsi être considéré en tant que deux sujets différents selon le point de vue de l'ergonome ou du pédagogue : celui d'utilisateur intéresse l'ergonome qui va tenter de lui rendre facile ou confortable l'utilisation d'un système d'apprentissage, quand le pédagogue cherche à susciter ou à ménager la difficulté de la tâche d'apprentissage (Choplin et Galisson, 1998). Etant donnée la mixité des équipes qui participent à la conception de supports informatisés de formation, ces deux points de vue peuvent se heurter dans les processus de conception, ce sur quoi met aussi en garde Barbot (2009 : 39).

Nous devons encore rappeler que le modèle behavioriste a trouvé un développement considérable avec la systématisation possible grâce aux outils informatiques. D'après Ally (2008 : 6) la focalisation sur le comportement opérée par les behavioristes, et son observabilité, ont mené les éducateurs à revendiquer que tout n'est pas observable dans l'apprentissage et que l'apprentissage concerne plus d'éléments que le simple changement de comportement⁷. C'est selon Legros et Crinon cette focalisation sur les comportements et les résultats qui a provoqué des confusions sur la nature des savoirs construits par les apprenants.

Cette ignorance du système et du fonctionnement cognitif de l'apprenant a souvent provoqué une confusion grave entre la notion d'information et celle de connaissance qui n'a fait que se renforcer avec le développement des TIC. D'autres confusions encore plus graves, comme celles qui consistent à assimiler cohésion entre les informations proposées et cohérence entre les connaissances construites, contribuent à ignorer le travail de l'apprenant dans son activité de construction de cohérence des représentations des connaissances (Legros et Crinon, 2002 : 26).

Si aujourd'hui le changement de paradigme semble être un consensus, du behaviorisme au cognitivisme puis au socio-constructivisme (Brodin, 2002 : 149), Cuq rappelle que le behaviorisme est pourtant toujours présent dans les représentations :

même si la discussion académique ne s'intéresse plus au behaviorisme, celui-ci est massivement présent dans les représentations et les croyances populaires : l'apprenant doit répéter, il doit acquérir des habitudes, il a besoin d'un enseignant qui le fera travailler et qui lui donnera des récompenses (Cuq, 2003 : 20).

⁷ *Early computer learning systems were designed based on a behaviorist approach to learning. The behaviorist school of thought, influenced by Thorndike (1913), Pavlov (1927), and Skinner (1974), postulates that learning is a change in observable behavior caused by external stimuli in the environment (Skinner, 1974). Behaviorists claim that it is the observable behavior that indicates whether or not the learner has learned something, and not what is going on in the learner's head. In response, some educators claimed that not all learning is observable and that there is more to learning than a change in behavior. As a result, there was a shift away from behaviorist to cognitive learning theories.*

Dans les nombreux modèles théoriques qui tentent de représenter le *e-learning*, ou l'apprentissage sur Internet, nous retiendrons l'approche d'Ally, qui propose une synthèse englobante des théories de l'apprentissage et de l'enseignement :

*Behaviorist, cognitivist, and constructivist theories have contributed in different ways to the design of online materials, and they will continue to be used to develop learning materials for online learning. Behaviorist strategies can be used to teach the facts (what); cognitivist strategies to teach the principles and processes (how); and constructivist strategies to teach the real-life and personal applications and contextual learning. There is a shift toward constructive learning, in which learners are given the opportunity to construct their own meaning from the information presented during the online sessions*⁸ (Ally, 2008 : 24).

Cette position englobante des théories de l'apprentissage n'est pourtant pas une position consensuelle. En formation en général, en formation assistée par des outils technologiques, ou en formation à distance, il semble que les changements de paradigme éducatifs, de la méthode audio-orale en didactique des langues ou des paradigmes behavioristes en formation vers le constructivisme et le socio-constructivisme, convergent d'un paradigme de l'enseignement vers un paradigme de l'apprentissage. C'est ce qu'observent de nombreux chercheurs, comme par exemple Linard.

Il s'opère donc en FAD et dans les technologies éducatives en général un renversement du pôle "enseignement", vu du côté des experts et de la représentation des savoirs, vers le pôle "apprentissage" vu du côté des interactions entre enseignants et apprenants et des processus effectifs d'acquisition. [...] Mais alors se pose le problème de l'intégration en un tout cohérent de ces composantes multiples et hétérogènes. Et l'expérience montre que cette intégration ne peut pas se faire sans un cadre théorique organisateur (Linard, 1995 : 2).

Or si la cohérence est une nécessité, que ce soit dans l'agencement d'un dispositif de formation ou dans la construction des connaissances par l'apprenant, et que cette cohérence doit se construire dans une réalité complexe, il nous semble à présent nécessaire de dégager des points d'appui à partir desquels construire une représentation des processus et des médiations en jeu dans un apprentissage de langue situé.

Les technologies de l'information et de la communication, ou les technologies utilisées en formation, sont ainsi omniprésentes et représentent des fins, des moyens, des canaux divers. Le recours à la technologie comme sa place en formation sont ainsi délicats à catégoriser car les outils peuvent être des vecteurs de l'apprentissage, des vecteurs de la communication influençant la qualité de la relation pédagogique en cours, voire des

⁸ Les théories behavioristes, cognitivistes et constructivistes ont contribué de différentes manières à la conception des matériels en ligne, et elles continueront à être utilisées pour développer des matériels en ligne. Les stratégies behavioristes peuvent être utilisées pour enseigner les faits (le quoi) ; les théories cognitivistes pour enseigner les principes et les processus (le comment) ; et les théories constructivistes pour enseigner les applications de la vie réelle et personnelle et l'apprentissage situé. Il s'opère un changement de paradigme vers les théories constructivistes, où il est donné aux apprenants l'opportunité de construire leur propre sens à partir de l'information présentée au cours de séances de travail en ligne.

environnements à part entière remplaçant le lieu physique de la formation. Les distances liées à la question technique concernent donc :

- les relations interpersonnelles, les moyens mis à la disposition des acteurs pour communiquer, le temps d'échange qu'il leur est possible d'entretenir, et la qualité possible de relation personnelle dans les conditions proposées ; ces éléments n'interrogent pas la distance, mais au contraire la présence (Jézégou, 2010b, 2010a) ;
- les médiatisations des contenus d'apprentissage, les ressources et activités proposées, qui peuvent profiter des innovations techniques comme des innovations pédagogiques ;
- l'environnement des échanges interpersonnels, comme peuvent l'être les MOO (Multi-Utilisateur Orienté Objet) (Aimard, 2005), les plateformes collaboratives de formation, soit des ensembles complexes des deux précédents types d'outils techniques agencés de manière à créer l'espace des échanges.

1.3. La distance pédagogique ou transactionnelle

Bernard (1999) déplorait que la technologie ait surtout servi à résoudre des problèmes liés à « l'écart géographique » dans la F.A.D. et l'E.A.D. et à proposer « un certain traitement du temps à la place d'horaires imposés ». Selon lui, la prise en compte de la distance est au-delà de ces préoccupations matérielles : « Si, ultérieurement, il y a recours aux T.I.C. pour compenser "l'absence de présence" et pour parvenir à une certaine interactivité, la distance et sa pluralité ne sont pas réellement prises en compte » (*ibid.* : 42). Différents auteurs proposent l'idée d'une distance d'ordre pédagogique, qui désignerait « le rapport proche ou distant entre les interlocuteurs et entre leurs actions verbales et gestuelles » et qui s'observerait à travers la « coordination de la production des deux interactants » (Marquet et Nissen, 2003 : 4). Cette distance existerait donc dans l'espace d'interaction, au sein du dialogue entre apprenants et formateurs. Pour Bouchard, (2000 : 65), la distance pédagogique serait à concevoir en des termes plus larges, capables de prendre en compte la situation de formation à distance de l'apprenant car elle serait causée par « l'accès limité aux ressources éducatives » d'une part, et d'autre part par « la difficulté pour l'apprenant d'exercer une influence directe sur le déroulement de son expérience éducative ». Définie ainsi, la distance pédagogique serait une théorie héritée de la pensée sur la formation à distance qui concernerait pourtant toute situation de formation : « une certaine forme de "distance" est présente aussi, à divers degrés, dans

l'apprentissage en situation de contiguïté ». Cette distance d'ordre pédagogique serait appelée distance transactionnelle (Moore 1993) et définie par Bouchard (2000 : 65) comme un « ensemble des facteurs pouvant contribuer à l'écart, perceptuel/communicationnel entre l'enseignant et l'apprenant ». Nous chercherons à présent à définir plus précisément cette théorie et à y rechercher des appuis théoriques susceptibles de contribuer à la réflexion sur les rapports entre dispositif et formation et plus particulièrement ceux entre dispositif et autonomie de l'apprenant.

1.3.1. Contexte d'émergence de l'hypothèse de la distance transactionnelle

Selon Gokool-Ramdoo (2008), la distance transactionnelle est une théorie fondamentale de la formation à distance. Elle serait celle la plus susceptible d'intégrer les autres, par sa capacité à embrasser les aspects organisationnels et transactionnels sans perdre de vue l'apprenant, l'institution et même la nation. L'influence principale de cette théorie serait celle du courant de l'« indépendance », "*independent study*" en anglais, dont un des théoriciens pionnier est, d'après Keegan (1996), Wedemeyer. L'indépendance est ainsi conçue comme la séparation physique et la distinction claire des rôles entre apprenant et enseignant :

*Independent study consists of various forms of teaching-learning arrangements in which teachers and learners carry out their essential tasks and responsibilities apart from one another, communicating in a variety of ways*⁹ (Wedemeyer, in Knowles, 1977 : 2114, cité par Keegan 1996 : 60).

La distance fondamentale au sein de cette conception de la formation est donc la distance dans la répartition des rôles entre apprenants et formateurs, chacun devant être responsable du déroulement des tâches qui le concernent. Cette distance implique une représentation claire des rôles des uns et des autres, ainsi qu'une définition du processus de formation, c'est pourquoi nous allons tenter de clarifier la visée de cette théorie afin de vérifier si les principes éducatifs qui la soutiennent peuvent être pertinents pour éclairer les appuis théoriques de la conception de dispositif de formation aujourd'hui. La définition de Wedemeyer précise de la façon suivante les objectifs de l'indépendance dans le système universitaire :

⁹ L'indépendance en formation regroupe de multiples situations d'enseignement/apprentissage organisées, au sein desquelles enseignants et apprenants prennent en charge leurs tâches essentielles et leurs responsabilités séparés les uns des autres, et communiquant grâce à différents médias.

*Its purposes are to free on-campus or internal learners from inappropriate class paces or patterns, to provide off-campus or external learners with the opportunity to continue learning in their own environments, and developing in all learners the capacity to carry on self-directed learning, the ultimate maturity required of the educated person*¹⁰ (*ibid.*).

Ancrée dans le système universitaire, cette définition de l'indépendance en formation ouvre des voies pour l'adaptation pédagogique à deux types de publics : les étudiants internes à l'institution, pour lesquels il semblait nécessaire à Wedemeyer de proposer des solutions pédagogiques aux problèmes posés par les rythmes et les groupes institutionnalisés, et les étudiants externes, ou à distance. Le concept d'indépendance, même s'il est souvent associé aux théories de la formation à distance, est donc un concept global en éducation. On remarque aussi l'ancrage humaniste de Wedemeyer dans la fin de la citation, qui pose l'objectif final de l'éducation : développer chez les apprenants la capacité à diriger leur propre apprentissage, à conduire un apprentissage autodirigé, afin de leur permettre d'atteindre l'ultime maturité en tant que personne éduquée. C'est peut-être cet objectif final de l'éducation au sens large qu'il faut retrouver ici et rapprocher de la définition plus récente du terme Formation Ouverte à Distance du Collectif du Chasseneuil que nous avons évoquée plus tôt. Les relations entre l'auto-formation éducative et la formation à distance semblent procéder d'un héritage commun à travers cette notion d'indépendance.

Moore définit l'indépendance en formation comme "*an educational system in which the learner is autonomous, and separated from his teacher by space and time, so that communication is by print, electronic, or other non-human medium*"¹¹ (Moore, 1973 : 663). L'indépendance dans l'enseignement et l'apprentissage serait un système constitué de trois sous-systèmes : un apprenant, un enseignant et une méthode de communication (*ibid.*). Pour comprendre ce système global, il serait donc nécessaire selon Moore d'appréhender chacun d'entre eux : le système d'apprentissage ou "*learner system*" dépendrait du concept d'apprenant autonome, le système de communication correspondrait à sa définition de l'enseignement à distance "*distance teaching*" et le système d'enseignement, ou "*teaching system*", nécessiterait d'être modifié par les contraintes et opportunités provoquées à la fois par la distance et par l'autonomie de

¹⁰ Ses objectifs sont de libérer les apprenants internes des rythmes et modes de formation inappropriés, de fournir aux apprenants externes l'opportunité de continuer à apprendre dans leur propre environnement, et de développer chez tous les apprenants la capacité à prendre en charge un apprentissage autodirigé, l'ultime maturité requise de la personne éduquée.

¹¹ un système éducatif au sein duquel l'apprenant est autonome et séparé de son enseignant dans le temps et l'espace, de telle sorte que la communication a lieu par écrit, par électronique ou par d'autres moyens indirects.

l'apprenant (*ibid.*). Cette conception de l'indépendance en formation constituée de différents systèmes en interaction les uns avec les autres rappelle de nouveau la pensée de Wedemeyer, qui définissait que toute situation d'enseignement et d'apprentissage comprend quatre éléments : un enseignant, un ou plusieurs apprenants, un système de communication, quelque chose à apprendre / enseigner, c'est-à-dire des savoir visés, agencés dans un programme (curriculum).

If the communications system is a given, either because it is the only system available (think of Plato meeting learners in the Grove of Akademos) or is a cultural artifact acting as an imperative, then there are no options, and the communication must be face-to-face, eyeball-to-eyeball, earpan-to-earpan speech. Then if a box is put around the four essential elements, we have a classroom¹² (Wedemeyer, 1973 : 13-14 Keegan, 1996 : 63).

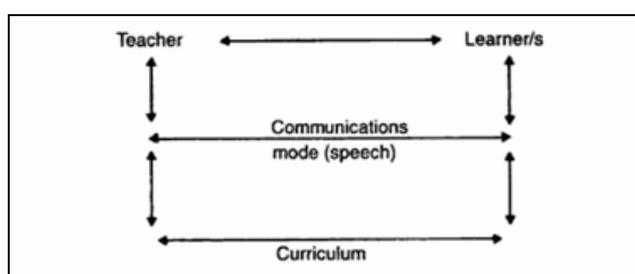


Fig. 1. *The classroom-box* selon Wedemeyer (in Keegan, 1996 : 63)

Ce modèle de la situation de classe permettait de poser un certain nombre de questions relatives à la gestion de la distance dans les systèmes de formation traditionnels. En effet, selon Wedemeyer, ce modèle aurait déjà subi des altérations en opposant une communication dialogique entre les apprenants en nombre restreint et l'enseignant, à une communication réduisant l'interaction à l'écoute de l'enseignant par les élèves.

*As classes became larger, and lectures replaced the dialogue that Plato conducted, the integrity of the model was breached. Only the illusion of being effectively face-to-face remains, as distance within the box lengthens between teachers and learners and speech is amplified for ever more distant reception¹³ (*ibid.* : 60).*

Si encore une fois la théorisation de la formation à distance vient mettre en lumière des phénomènes peu remis en question par l'éducation en général, on remarque aussi une mystérieuse disparition de l'objet de la formation – le savoir, la visée de la formation – dans la théorie de Moore, élément pourtant essentiel dans la conception francophone de la

¹² Si le système de communication est donné, soit parce que c'est le seul système disponible (comme par exemple celui de Platon rencontrant ses apprenants dans le bosquet d'Akademos) soit parce que c'est un artefact culturel qui fonctionne comme un impératif, alors il n'y a pas d'option, et la communication doit être face-à-face ; dans le blanc des yeux, bouche contre oreille. Alors si on place une boîte autour de ces quatre éléments, on obtient une classe

¹³ Alors que les classes étaient devenues plus importantes, et que les cours magistraux avaient remplacé le dialogue que Platon conduisait, l'intégrité du modèle fut corrompu. Seule l'illusion d'être réellement face à face subsiste, alors que la distance à l'intérieur de la boîte s'étire entre enseignants et apprenants et que le son est amplifié pour permettre une réception encore plus distante.

formation à distance telle qu'elle a été développée par Bernard (1999). Nous verrons qu'aujourd'hui, la focalisation technique souvent opérée en FOAD suscite de la même manière des remises en question et une nouvelle centration sur les objets de l'apprentissage (Rabardel, 1995). Mais pour pouvoir commenter cette disparition et ses effets éventuels sur la conceptualisation des processus en cours, il semble tout d'abord nécessaire de comprendre plus en détail cette hypothèse de la distance transactionnelle, dans ses composantes et ses jeux de relation.

Tout d'abord, il est important de préciser que Moore a toujours insisté sur le fait que sa théorie servait à « distinguer les différents dispositifs d'enseignement plutôt qu'à effectuer des mesures » (Marquet et Nissen, 2003 : 4). Moore a cherché à classer des programmes représentant la diversité de l'offre de formation à distance, selon leurs définitions générales, afin de tisser un réseau d'hypothèses susceptible d'ouvrir la voie à de plus amples investigations et non pour synthétiser les connaissances au jour de ses travaux (Moore, 1993 : 23). Comme le soulignent Gokool-Ramdoe (2008) et Keegan (1996), cette théorie a permis d'établir la spécificité de la formation à distance : la séparation, la distance (de nature complexe) entre l'apprenant et le formateur et non la distance géographique ou temporelle comme cela avait d'abord été envisagé.

Moore correctly identifies the concept of separation of learner and teacher as the origin of the concept 'distance' in education, and as a crucial for determining the selection of research data from which theoretical frameworks in this field may be constructed¹⁴ (Keegan, 1996 : 64).

1.3.2. Définition de la distance transactionnelle

La distance transactionnelle est ainsi une caractéristique de la séparation entre apprenants et formateurs.

With separation there is a psychological and communications space to be crossed, a space of potential misunderstanding between the inputs of instructor and those of the learner. It is this psychological and communications space that is the transactional distance¹⁵ (Moore, 1993 : 23).

Cet espace, ou écart, se mesurerait à « la présence (ou à l'absence) d'un dialogue éducatif d'une part, et à la présence (ou à l'absence) d'une structure plus (ou moins) contraignante, d'autre part » (Bouchard, 2000 : 69), la relation entre ces variables étant que

¹⁴ Moore identifie correctement le concept de séparation de l'apprenant et de l'enseignant comme l'origine du concept de 'distance' en éducation, et comme un élément crucial de la détermination de la sélection des données de recherche à partir desquelles un cadre théorique de ce champ peut être constitué.

¹⁵ Avec la distance, il y a un espace psychologique et communicationnel à traverser entre les inputs de l'instructeur et ceux de l'apprenant. La distance transactionnelle est cet espace psychologique et communicationnel.

plus une formation est structurée, et moins elle n'offre de possibilité de dialogue entre formateur et apprenant, plus la distance transactionnelle entre apprenant et formateur est importante : "*When a programme is highly structured and teacher/learner dialogue is non-existent the transaction between learners and teachers is high*" (Quand un programme est hautement structuré et que le dialogue entre enseignant et apprenant est inexistant, alors la transaction entre apprenant et enseignant est haute) (Moore, 1993 : 27). Une distance transactionnelle importante conduirait enfin à un exercice plus important de l'autonomie de l'apprenant : "*the greater the structure and the lower the dialogue in a programme the more autonomy the learner will exercise*" (plus un programme est structuré et moins il n'offre de possibilité de dialogue, plus l'apprenant exercera d'autonomie) (*ibid.*). La distance transactionnelle serait un continuum plus qu'une variable, inhérente à toute situation de formation, même en face-à-face.

*Psychological and communications spaces between any one learner and that person's instructor are never exactly the same. In other words, transactional distance is a continuous rather than a discrete variable, a relative rather than an absolute term. It has been pointed out [...] that in any educational programme, even in face-to-face education, there is some transactional distance*¹⁶ (*ibid.*: 23).

Moore a fondé cette théorie en effectuant des classements à partir du terrain, en observant les programmes éducatifs alors proposés à distance, et la place de l'autonomie de l'apprenant, du dialogue et des contraintes structurelles au sein d'entre eux. C'est ainsi qu'il a fait émerger le jeu de relations qui semble lier ces trois facteurs.

*Distance education programmes can be examined to see to what extent the teacher or the learner controls the main teaching-learning processes, and can then be classified according to the degree of learner autonomy permitted by each programme. When this was done with the sample of programmes generated in the inductive study that provides the data for the theory of Transactional Distance, a relationship was hypothesized between transactional distance on the one hand and learner autonomy on the other*¹⁷ (*ibid.*).

Les programmes ont été classés selon que leur structure permettait un degré plus ou moins important d'individualisation à l'apprenant (ce qui correspond à une structure en elle-même faible, dans le langage employé par Moore) et selon qu'ils comprenaient un

¹⁶ L'espace de communication et l'espace psychologique entre un apprenant particulier et le formateur de celui-ci ne sont jamais exactement les mêmes. En d'autres mots, la distance transactionnelle est un continuum plutôt qu'une variable discrète, un terme relatif plutôt qu'absolu. Il a été mis en évidence [...], que dans tout programme éducatif, même en face à face, il existe une certaine distance transactionnelle.

¹⁷ Les programmes d'éducation à distance peuvent être examinés pour déterminer dans quelle mesure c'est l'enseignant ou l'apprenant qui contrôle le processus principal enseigner/apprendre, puis être classés selon le degré d'autonomie permis à l'apprenant par chaque programme. Une fois cela fait avec l'échantillon de programmes observés dans l'étude inductive qui a fourni les données à la théorie de la Distance Transactionnelle, une hypothèse a été construite sur la relation entre la distance transactionnelle d'une part, et l'autonomie de l'apprenant d'autre part.

dialogue important ou faible. Moore a amplement schématisé sa théorie, mais nous devons reconnaître que nombre de ses schémas nous posent des problèmes d'interprétation. Récemment, il a utilisé les supports créés par un autre chercheur, Stover, pour expliquer sa théorie lors d'une conférence organisée par la revue *Distance et Savoirs* où il était invité à s'exprimer aux côtés de deux autres pionniers américains de la théorisation de la Formation à Distance : Peeters et Holmberg. L'article publié à l'issue de cette conférence reproduit ces supports (Bernath et Vidal, 2007) et retranscrit les explicitations de Moore. L'un de ces schémas positionne la typologie des programmes explicitée précédemment :

- l'axe des abscisses positionne le dialogue dans le programme ;
- l'axe des ordonnées positionne la structure du programme, qui si elle est plus ou moins importante, induit une propension à l'individualisation ;
- la distance transactionnelle serait à la diagonale entre ces deux paramètres.

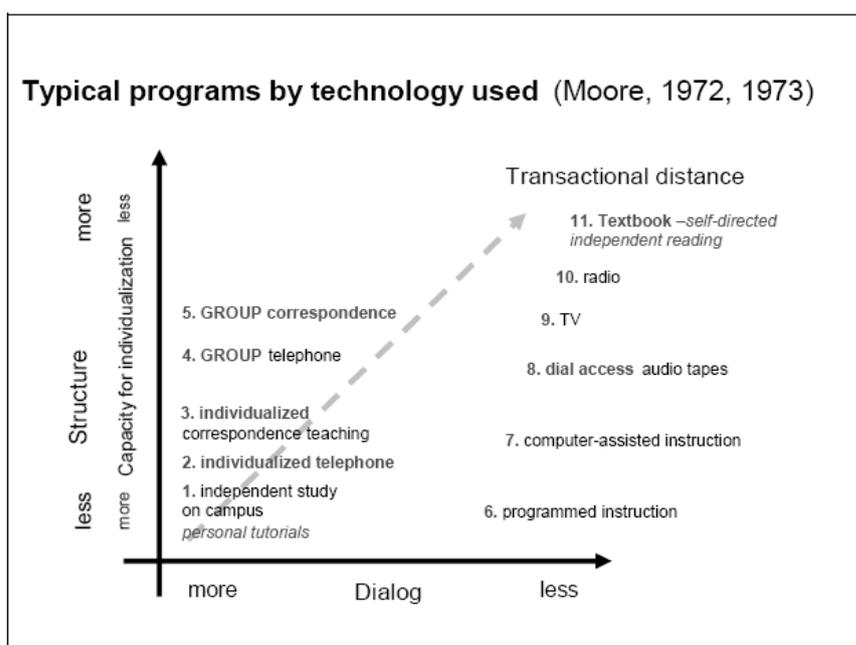


Fig. 2. Classements des types de programmes selon la distance transactionnelle, Stover 2006, d'après Moore 1972 (Bernath et Vidal, 2007 : 439)

Moore a ensuite évalué l'autonomie permise par ces programmes, en considérant leur capacité à laisser l'apprenant contrôler trois types d'événements formatifs - la préparation, l'exécution et l'évaluation - et a observé une relation entre la distance transactionnelle déterminée par le premier classement et l'autonomie de l'apprenant ainsi définie.

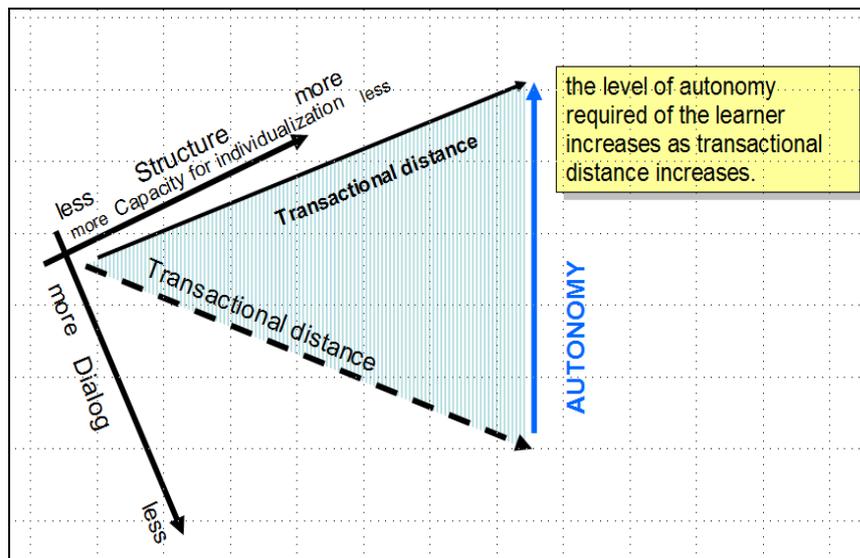


Fig. 3. Relation structure / dialogue / autonomie dans la théorie de Moore, Stover 2006, d'après Moore 1972 (Bernath et Vidal, 2007 : 438)

En renversant la figure précédente, on observerait l'autonomie située entre le point de la distance transactionnelle et celui de la structure du programme. La corrélation de ce modèle en deux dimensions représentant l'autonomie avec un modèle en trois dimensions représentant la distance transactionnelle serait l'hypothèse complète de Moore, illustrée comme suit (fig. 4) :

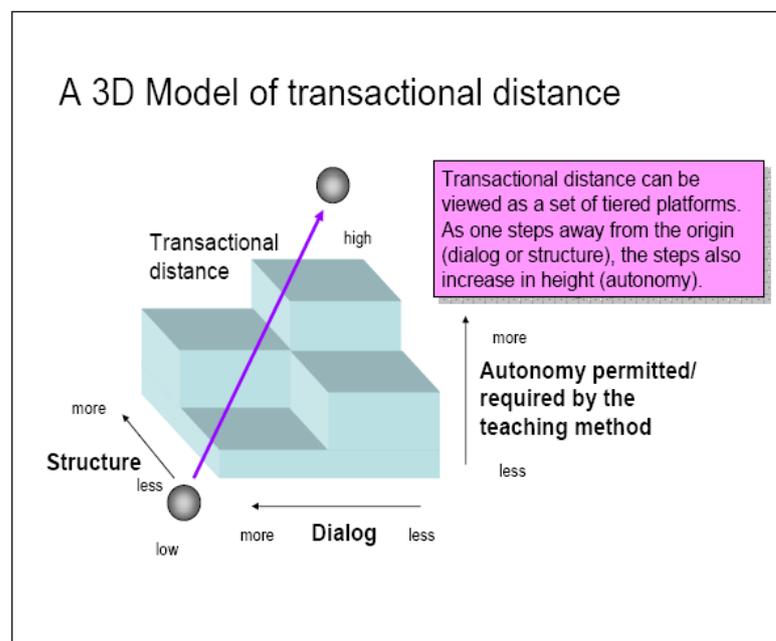


Fig. 4. Un modèle en 3D de la distance transactionnelle, Stover 2006, d'après Moore 1972 (Bernath et Vidal, 2007 : 438)

La théorie permettrait ainsi de poser de nombreuses hypothèses sur les relations entre autonomie, structure et dialogue, dont voici quelques exemples :

*When autonomy is low the need for structure is high. When structure is low the need for autonomy is high. Programs with low dialog require a high degree of learner autonomy. Programs with low dialog and low structure require a higher degree of learner autonomy. Learners with high autonomy require less dialog, less structure. Highly autonomous learners may engage in autodialog. Course designers can develop very highly structured courses, with little room for learner autonomy in setting goals, execution or evaluation. Or can develop very unstructured courses, allowing learners to exercise a high degree of autonomy*¹⁸ (Bernath et Vidal, 2007 : 441).

Le jeu de variables reste pourtant difficile à appréhender, certaines des propositions d'hypothèses relevées par Moore précédemment ne pouvant y être positionnées. Par exemple, un programme comprenant un dialogue important et une structure faible (correspondant à un haut degré d'individualisation) serait positionné à un point où l'autonomie de l'apprenant serait nulle. Cela devrait-il être interprété comme une configuration n'exigeant pas de l'apprenant d'exercer de l'autonomie ou bien ne le lui permettant pas ? L'illustration elle-même soulève cette question, qu'il nous semble intéressant de reposer une fois les différentes composantes de la théorie, la structure, le dialogue et l'autonomie, définis plus précisément. Nous allons à présent tenter d'approfondir quelque peu la définition des différents éléments de la théorie afin de pouvoir progresser dans l'interprétation de la pensée de Moore et les relations entre les questions soulevées par la distance transactionnelle et celles qui concernent la notion de dispositif de formation aujourd'hui.

1.3.3. La structure chez Moore

La notion de structure exprime la rigidité ou de la flexibilité des objectifs, des stratégies d'enseignement et des méthodes d'évaluation d'un programme de formation : "*Structure expresses the rigidity or flexibility of the programme's educational objectives, teaching strategies, and evaluation methods*". Cette notion décrit "*the extent to which an education programme can accommodate or be responsive to each learner's individual needs*" (« l'étendue de la capacité d'un programme à s'accommoder ou à répondre aux

¹⁸ Quand l'autonomie est faible, le besoin de structure est important. Quand la structure est faible, le besoin d'autonomie est important. Les programmes comprenant peu de dialogue requièrent un haut degré d'autonomie de l'apprenant. Les programmes comprenant peu de dialogue et peu de structure requièrent un degré d'autonomie encore plus haut de l'apprenant. Les apprenants avec un haut degré d'autonomie ont besoin de moins de dialogue et moins de structure. Les apprenants avec un haut degré d'autonomie peuvent s'engager dans un autodialogue. Les concepteurs de cours peuvent développer des cours très structurés, avec peu de place pour l'autonomie de l'apprenant, en définissant les objectifs, l'exécution et l'évaluation ou peuvent développer des cours très peu structurés, autorisant les apprenants à exercer un haut degré d'autonomie

besoins individuels de chaque apprenant ») (Moore, 1993 : 26). Moore définit ainsi la notion de structure et la notion d'autonomie en s'appuyant sur les mêmes objets théoriques. On retrouve en effet dans cette définition les trois événements formatifs évoqués précédemment, la préparation, l'exécution et l'évaluation mais sous deux angles différents, l'un concernant le dispositif et sa capacité à fournir un espace de décision à l'apprenant concernant leur gestion, et l'autre concernant l'apprenant et sa liberté à exercer un pouvoir de décision concernant leur gestion. Pourtant, si l'on considère la structure et l'autonomie uniquement autour de la question du devoir, du contrôle, de la liberté et de la gestion d'aspects précis, inhérents au système de formation, il nous semble que le risque de tautologie finale est grand. Si un programme est ouvert parce qu'il permet à l'apprenant d'exercer un contrôle sur les événements préparatoires, exécutifs et évaluatifs de la formation, alors il peut permettre à des apprenants de définir les événements préparatoires, exécutifs et évaluatifs d'une formation. Si un programme exige de l'apprenant d'exercer ce type de contrôle, alors il ne convient qu'à des apprenants capables de l'exercer. La confusion ou du moins le manque de clarté de Moore quant au jeu de relations tend à promouvoir des interprétations que l'on pourrait pousser jusqu'à des contresens du type : être libre ou être obligé d'exercer son autonomie serait la même chose pour l'apprenant, puisque les programmes l'obligeant à être autonome ou ceux le permettant seraient placés au même point dans le schéma. Cette définition limitative de la structure d'un dispositif nous semble ne pas rendre compte suffisamment de l'enjeu de la conception de dispositifs ouverts en éducation.

Wedemeyer avait pourtant décrit des caractéristiques des systèmes de formation permettant à l'apprentissage d'avoir lieu « n'importe où, n'importe quand, avec un ou plusieurs apprenants ». Les trois principales étant :

- que l'apprentissage devrait être permis au rythme de l'apprenant, qui devait avoir la possibilité de travailler selon ses besoins et ses contraintes ;
- que l'apprentissage devrait être individualisé et permettre à l'apprenant de choisir n'importe lequel des cours proposés ;
- que l'apprenant devrait avoir la liberté de déterminer ses buts et ses activités (d'après Keegan, 1996 : 64).

Moore respectait ainsi ces trois caractéristiques principales en considérant l'ouverture comme la flexibilité des événements préparatoires (qui fixent buts, objectifs et activités), de l'exécution (qui implique les rythmes). Wedemeyer avait comme Moore appuyé l'importance d'impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation, mais il avait également largement diffusé ses idées concernant d'autres caractéristiques fondamentales de systèmes qui se voudraient ouverts (*open*), ayant appliqué les principes de

l'indépendance en formation à la conception de systèmes pédagogiques. Ils décrivait ainsi en 1973 ces systèmes, tout en précisant qu'aucun n'existait alors remplissant toutes ces caractéristiques à la fois. Nous observons deux catégories de caractéristiques : des caractéristiques de l'ordre de l'accès à l'éducation, de sa diffusion et de son organisation, qui ouvriraient les universités à de plus larges publics et qui articuleraient les relations entre systèmes traditionnels et systèmes ouverts et des caractéristiques d'ordre pédagogique, qui situeraient la conception des programmes dans un paradigme de centration sur l'apprenant.

Les caractéristiques des systèmes ouverts concernant l'accès et la diffusion de l'éducation chez Wedemeyer sont :

- *Opening education to more people - of all ages - to enroll in formal and informal programs regardless of where they live, their age, previous experience, schooling, or socio-economic condition; a broadening and spreading of educational opportunity*
- *Employing some approach to open admissions (no restricted "places"; credit for previous learning; credit by exam; recognition of life and work experience and independently acquired learning.)*
- *Facilitating open access to learning in homes, libraries, on jobs, in communities as well as in schools; in other words the broadening or opening of learning environment.*
- *Encouraging the open participation of part-time learners who combine working with learning.*
- *Seeking open accreditation between the regular and open schools.*
- *Arranging open cooperation, resource and staff sharing between the regular and open schools, libraries, public and private schools, business, industry and community resources in : program policy, program development, program delivery, program access and program evaluation.*
- *Employing multiple open channels for communications (learning) via radio, TV, mail and other media in independent study approaches, as well as class and group experience.¹⁹ (Wedemeyer, 1973 : 3-4)*

¹⁹ - Ouvrir l'éducation à plus de personnes – de tous âges, sans distinction concernant leur lieu d'habitation, leurs acquis dans le système scolaire, leur condition socio-économique.

- Utiliser des approches permettant d'ouvrir les admissions – sans nombre de places limitées, sans s'appuyer uniquement sur les crédits universitaires acquis, les examens obtenus, reconnaissant les acquis de l'expérience et les apprentissages indépendants.
- Faciliter l'accès à l'apprentissage en ouvrant les environnements d'apprentissage, c'est-à-dire en facilitant l'apprentissage à la maison, dans les bibliothèques, sur le lieu de travail, au sein des communautés et à l'école.
- Encourager la participation ouverte d'apprenants à temps partiel qui combinent travail et apprentissage.
- Chercher à ouvrir l'accréditation entre les écoles traditionnelles et ouvertes.
- Organiser une coopération ouverte autour du partage des ressources et des ressources humaines entre les écoles traditionnelles et ouvertes, ainsi qu'avec les bibliothèques, les écoles publiques et privées, l'entreprise, l'industrie et les communautés au sujet des politiques éducatives, du développement de programmes éducatifs, de leur implantation, de leur accessibilité et de leur évaluation.
- Recourir à des moyens de communication multiples et ouverts pour permettre d'apprendre via la radio, la télévision, le courrier et d'autres médias au cours d'apprentissages indépendants aussi bien qu'en classe et en expérience de groupe.

Ces caractéristiques dépassent largement les contraintes organisationnelles induites par les phases retenues par Moore, car elles ne concernent pas seulement les possibilités de gestion de phases d'apprentissage par l'apprenant, mais également la viabilité du système lui-même et son interaction avec la société. Les caractéristiques pédagogiques semblent être celles sur lesquelles s'est appuyé Moore pour construire le concept de structure :

- *Making available an open curriculum relevant to the life and learning style of different people, all of whom carry some degree of responsibility for selecting their goals, helping in curriculum development, and participating in decision-making regarding their own learning.*
- *Regarding as highly relevant the needs, convenience and individually oriented life situations of the learners; programs that are learner oriented.*
- *Recognizing that life-long learning is an imperative, and seeking to diminish the dependency of learners on "other directed" learning by teaching learners to be to a larger extent responsible for their own learning, and to have confidence in proceeding without the dependency relation that is fostered in conventional schools.*
- *Regarding as irrelevant the question of whether teachers and learners are always present at the same time and in the same place, because the ultimate learning "environment" is the learner himself, wherever he is, with the open school communicating, supporting, encouraging, serving and guiding.*
- *Accepting the learners as a full partner in the processes that link teaching and learning toward mutually selected and accepted goals; the individualisation of teaching based on the recognition of the individuality of learning; and the involvement of the learner in the evaluation of progress and achievement.*
- *Creating new roles for teachers, roles that are closer to the classical Platonic model, with teachers as critic, guide, adviser, mentor and problem-solver²⁰ (ibid.).*

-
- ²⁰ - Rendre disponible un programme de formation ouvert pertinent pour les styles d'apprentissage et les conditions de vie de personnes différentes, qui gèrent toutes un certain degré de responsabilité pour sélectionner leurs objectifs, aider au développement du programme, et participer à la prise de décision concernant leur propre apprentissage.
- Concevoir des programmes centrés sur les apprenants, ce qui implique de considérer comme hautement pertinents leurs besoins, leur confort et leur situation de vie individuelle.
 - Reconnaître comme une nécessité l'apprentissage tout au long de la vie, et rechercher à diminuer la dépendance des apprenants envers un apprentissage hétérodirigé en leur enseignant à être responsables dans une plus grande mesure de leur propre apprentissage et à prendre confiance dans leur capacité à avancer sans la relation de dépendance qui est mise en avant dans les systèmes traditionnels.
 - Considérer comme non pertinent le fait qu'enseignants et apprenants soient toujours présents au même endroit au même moment, parce que l'environnement d'apprentissage ultime est l'apprenant lui-même, où qu'il soit, avec le système ouvert communicant avec lui, l'aidant, l'encourageant, le servant et le guidant.
 - Accepter les apprenants comme des partenaires à part entière du processus qui relie enseignement et apprentissage grâce à une sélection mutuelle des objectifs, l'individualisation de l'enseignement fondée sur la reconnaissance de l'individualité de l'apprentissage et l'engagement de l'apprenant dans l'évaluation des progrès et de l'accomplissement.
 - Créer de nouveaux rôles pour les enseignants, des rôles qui soient plus proches du modèle platonicien classique, avec les enseignants comme critiques, guides, conseillers, mentors, et solutionneurs de problèmes.

Ces caractéristiques d'ordre pédagogiques sont ainsi fortement centrées sur l'apprenant et il est intéressant à ce stade de relever qu'alors que la théorie de Moore cherche à articuler des relations de hiérarchie entre structure, autonomie et dialogue, les caractéristiques de la structure de systèmes ouverts chez Wedemeyer induisent des caractéristiques de l'autonomie (vue comme un objectif pédagogique à part entière du système ouvert, grâce à l'individualisation, la participation active de l'apprenant, le transfert de contrôle de l'enseignant vers l'apprenant, etc.) et des caractéristiques du dialogue (de nouveaux rôles pour les enseignants et implicitement de nouvelles situations de communication, d'autres types d'interactions). Gorsky et Caspi (2005) relèvent les conclusions de différentes études et pointent des incohérences théoriques dans la théorie de Moore, lesquelles relèvent essentiellement du manque de définition opérationnelle des différents concepts. Leur analyse réduit les paramètres influents sur la distance transactionnelle au seul dialogue, hiérarchiquement dépendant de la variable structure et déterminé par les caractéristiques de l'apprenant, dont son autonomie. Ils réduisent ainsi la notion de distance transactionnelle à celle d'incompréhension, le dialogue étant interprété comme le facteur essentiel favorisant la compréhension²¹(*ibid.* : 7–8).

Pour répondre à ces problèmes de soubassement théorique, la notion de structure a été rendue opérationnelle en particulier par le travail de Jézégou (2004 ; 2005 ; 2007, 2010c). Elle explicite la question de la flexibilité d'un programme de formation selon trois grandes logiques de construction de l'environnement d'apprentissage : autostructuration (environnement totalement créé par l'apprenant en dehors de tout cadre institutionnel), hétérostructuration (environnement entièrement conçu et prédéterminé par l'institution) et co-structuration (environnement co-créé et négocié par apprenant et institution selon les ressources disponibles et les contraintes). La flexibilité renvoie ainsi « principalement au degré de libertés de choix ouvert à l'apprenant dans la détermination des différentes composantes de son environnement éducatif » (Jézégou, 2007 : 346) et se rapproche de la notion d'ouverture : un dispositif offrant de larges libertés de choix permettant à l'apprenant de structurer lui-même son environnement d'apprentissage est hautement ouvert, alors qu'à l'inverse une forte hétérostructuration relève d'un environnement fermé (*ibid.*).

²¹ “structure” is a variable that determines to some degree the extent of “dialogue” which, in turn, determines the extent of “transactional distance” [...] “learner autonomy” is a variable that also determines to some degree the extent of “dialogue” which [...] determines the extent of “transactional distance”. [...] The theory may be construed as the tautology : “As understanding increases, misunderstanding decreases.”

Cette tentative de description opérationnelle de la structure effectuée par Jézégou décompose la notion en quatorze composantes (2010c), qu'elle propose d'évaluer indépendamment, selon le degré de liberté de choix offert à l'apprenant concernant leur contrôle. Ces catégories incluent des dimensions relatives à l'organisation du système et son accessibilité, ce qu'elle qualifie de composantes organisationnelles ; elle propose également un ensemble de composantes d'ordre pédagogique et considère dans une catégorie à part les composantes de la communication médiatisée, qui concernent les moyens techniques utilisés pour échanger et la disponibilité et la variété des personnes-ressources. Ce travail tente d'articuler la notion de structure développée par Moore, à celle d'ouverture, mais aussi à l'autonomie de l'apprenant, que Jézégou conçoit en des termes précis qui diffèrent sensiblement de ceux de Moore. Nous retiendrons à ce stade que l'évaluation de la flexibilité de la structure peut correspondre à l'évaluation de son ouverture, et que trois critères semblent insuffisants pour évaluer cette notion. Nous conservons également l'idée qu'ouverture et indépendance en formation semblent avoir des relations fortes, au moins au plan historique à travers les travaux dans ces deux domaines d'un pionnier comme Wedemeyer.

1.3.4. Dialogue, empathie et niveau de présence

La notion de dialogue renvoie dans la théorie de la distance transactionnelle à l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant, quand l'un donne des consignes et que l'autre répond (Moore, 1993 : 23). Moore distingue dialogue et interaction.

The term 'dialogue' is used to describe an interaction or series of interactions having positive qualities that other interactions might not have. A dialogue is purposeful, constructive and valued by each party. Each party in a dialogue is a respectful and active listener; each is a contributor, and builds on the contributions of the other party or parties ²².

Le dialogue tel que conçu par Moore est donc co-construit, mais aussi positif et de nature synergique vers l'objectif d'améliorer la compréhension de l'apprenant :

the term 'dialogue' is reserved for positive interactions, with value placed on the synergistic nature of the relationship of the parties involved. The direction of the dialogue in an educational relationship is towards the improved understanding of the student (Moore, 1993 : 23).

²²Le terme dialogue sert à décrire une interaction ou série d'interactions ayant des qualités positives que d'autres interactions peuvent ne pas avoir. Un dialogue a un but, est constructif et reconnu par les deux partis. Chacun dans un dialogue fait preuve d'une écoute respectueuse et active, chacun participe et construit son discours à partir des contributions de l'autre ou des autres.

Moore estime que différents facteurs agissent sur le dialogue :

*the educational philosophy of the individual or group responsible for the design of the course, [...] the personalities of teacher and learner, [...] the subject-matter of the course, and [...] environmental factors*²³ (*ibid.*).

Le média utilisé peut être un des facteurs les plus importants. Le choix de celui-ci "has a direct impact on the extent and quality of dialogue between instructors and learners" / (« a un impact direct sur l'étendue et la qualité du dialogue entre instructeurs et apprenants ») (*ibid.*). Moore continue ainsi à déterminer des facteurs ayant une influence sur le dialogue, et donc sur la distance transactionnelle :

*the number of students each distant teacher must provide instruction to and the frequency of opportunity for communication, usually determined by administrative and financial constraints; the physical environment in which the students learn and the physical environment in which teachers teach [...]; the emotional environment of teachers, [...] and the emotional environment of learners*²⁴ (*ibid.* : 23).

Moore pointe ici les mauvaises conditions de travail qui peuvent être celles des enseignants comme des apprenants dans ce contexte : manque d'équipement des institutions, manque de reconnaissance de l'activité de tutorat par les institutions, d'encouragement personnel de l'apprenant par son entourage, de conditions adéquates à l'étude dans son environnement personnel. A ce stade, nous pouvons observer que Moore emploie des critères quantitatifs et des critères qualitatifs pour décrire le dialogue qui serait à évaluer au sein de sa théorie, ce qui n'est pas sans poser problème. Ces caractéristiques ne suffisent ainsi pas encore à rendre opérationnelle la notion de dialogue, c'est pourquoi Jézégou (2007 : 348-349) s'appuie sur le modèle de la présence (Garrison et Anderson, 2003) pour tenter de construire des indicateurs plus précis de la qualité du dialogue à distance, entre formateurs et apprenants, mais aussi entre apprenants. Ce modèle de la présence recouvre trois dimensions : sociale, cognitive et éducative. Le modèle de Moore, restreint au terme dialogue pédagogique s'en retrouve ainsi étoffé et des critères plus précis d'analyse de dialogues pédagogiques peuvent être construits pour rechercher des indicateurs de ces trois niveaux de présence. Moore reconnaît aujourd'hui avoir plus focalisé son attention sur l'autonomie de l'apprenant et donc sur le système d'apprentissage, que sur le système d'enseignement et ses caractéristiques.

²³ la philosophie éducationnelle des concepteurs du cours, la personnalité de l'enseignant et de l'apprenant, la matière, le contenu du cours et des facteurs environnementaux

²⁴ le nombre d'étudiants à qui chaque enseignant distant doit fournir de l'instruction et la fréquence et les opportunités de communication, généralement déterminées par des contraintes administratives et financières, l'environnement physique de l'apprenant pendant qu'il apprend et celui de l'enseignant pendant qu'il enseigne [...], l'environnement émotionnel de l'enseignant [...] et celui de l'apprenant.

Selon Gorsky et Caspi (2005 : 3), la conception initiale du dialogue chez Moore se comprend comme ancrée dans une tradition humaniste, en tant que soutien à l'acquisition par la reformulation des contenus de l'enseignement dans un langage accessible à l'apprenant et dans sa propension à participer à l'émancipation de l'apprenant et à la promotion de la liberté dans un système.

A ce stade, nous retiendrons que les relations entre structure et dialogue sont complexes et qu'il semblerait nécessaire de pouvoir observer si un certain type de dialogue a lieu ou non au cours d'une formation afin d'étayer les relations possibles entre structure et dialogue. Nous retiendrons également que l'ancrage théorique de Moore semblerait vouloir privilégier une conception du dialogue comme soutien à la réflexion de l'apprenant, en référence au dialogue socratique et comme soutien à la méta-cognition et à l'émancipation, dans la veine rogérienne. Nous remarquons une tradition humaniste commune entre les prémices de la recherche sur l'ouverture et la formation à distance et celles qui concernent l'auto-formation institutionnalisée, qui mène à un intérêt commun pour la notion d'autonomie en formation.

2. Autonomie et formation

2.1. Autonomie et distance transactionnelle

Dans ses travaux sur la distance transactionnelle, Moore a proposé une classification des programmes étudiés en huit catégories, distinguant la liberté ou la contrainte de l'apprenant à exercer son autonomie d'apprentissage au cours des trois types d'événements formatifs évoqués : la préparation, l'exécution et l'évaluation. Il définit la préparation comme "*Identifying problems, setting goals, and planning strategies for achieving the goals and solving the problems*"²⁵ (Moore, 1973 : 80). L'exécution correspond aux tâches suivantes : "*Gathering data, information, and ideas; experimenting and testing the data information, and ideas to arrive at solutions of problems and to meet the goals*"²⁶ (*ibid.*). Enfin, l'évaluation porte plutôt sur le processus d'apprentissage que sur l'évaluation de l'acquisition réalisée, car elle est définie comme "*Arriving at conclusions and making judgments about the appropriateness of the information and ideas for solving the problems and meeting the goals*"²⁷ (*ibid.*). Ces trois événements relèvent selon Moore des « pouvoirs de l'apprenant », "*powers of learning*" constitutifs d'une forme d'autonomie particulière : l'autonomie d'apprentissage. Le classement effectué entre les programmes analysés par Moore se résume ainsi :

	<i>Preparation</i>	<i>Execution</i>	<i>Evaluation</i>
1.	A	A	A
2.	A	A	N
3.	A	N	A
4.	A	N	N
5.	N	A	A
6.	N	N	A
7.	N	A	N
8.	N	N	N

Tabl. 1. Résumé du classement de Moore (1972 : 82)

²⁵ « l'identification des problèmes, la définition des objectifs, et la planification des stratégies utiles à la réalisation des objectifs et à la résolution des problèmes »

²⁶ « Rassembler les données, l'information et les idées, expérimenter et tester les données, l'information et les idées pour résoudre les problèmes et atteindre les objectifs »

²⁷ « arriver à des conclusions et juger de la teneur adéquate des informations et des idées suivies pour résoudre les problèmes et atteindre les objectifs ».

Les A correspondent à des programmes permettant (ou obligeant, c'est un des problèmes d'interprétation de la théorie de Moore que nous avons déjà évoqué) à l'apprenant d'exercer son autonomie et les N à des programmes ne le permettant pas du tout. Ce classement établit une hiérarchie entre les programmes de type 1 qui permettraient à l'apprenant d'exercer une autonomie totale (AAA) et les programmes de type 8 ne permettant à l'apprenant d'exercer aucune autonomie (NNN). Mais selon Moore, ces deux extrêmes seraient irréels : les programmes AAA et NNN ne seraient que des construits théoriques marquant les limites de la réalité, "*since no learner is either entirely free of other's influence or entirely dependent on others. These are theoretical constructs which describe the bounds of reality*"²⁸(Moore, 1972 : 82). L'intérêt du classement serait donc d'identifier 6 types de programmes permettant des modulations entre autonomie et hétéronomie :

- le type 2 laissant l'évaluation aux experts et la préparation et l'exécution à l'apprenant,
- le type 3 permettant à l'apprenant de déterminer la préparation (objectifs, problèmes à traiter) et l'évaluation, mais imposant l'exécution,
- le type 4, peu fréquent selon Moore, serait celui de programmes qui laissent l'apprenant déterminer la préparation mais qui imposeraient ensuite exécution et évaluation,
- le type 5, peu fréquent également selon Moore, serait l'inverse exact du 4, ne permettant pas à l'apprenant de décider de ses objectifs mais le laissant libre de l'exécution et de l'évaluation,
- le type 6, encore plus exceptionnel, laisserait l'apprenant uniquement libre de son évaluation,
- et le type 7 serait le plus fréquent, l'apprenant n'y ayant la liberté que d'exercer une liberté dans l'exécution de son programme (*ibid.*).

Le schéma suivant propose de placer ces programmes sur un modèle de l'autonomie en trois dimensions. On remarquera que Moore associe ici l'idée d'autonomie directement à celle de contrôle : le positionnement des programmes n'est pas dû à une

²⁸ « aucun apprenant n'étant totalement libre de l'influence des autres, ou totalement dépendant des autres »

évaluation de l'autonomie de l'apprenant mais à une évaluation du contrôle alloué ou non à l'apprenant dans la détermination des trois types d'événements formatifs distingués.

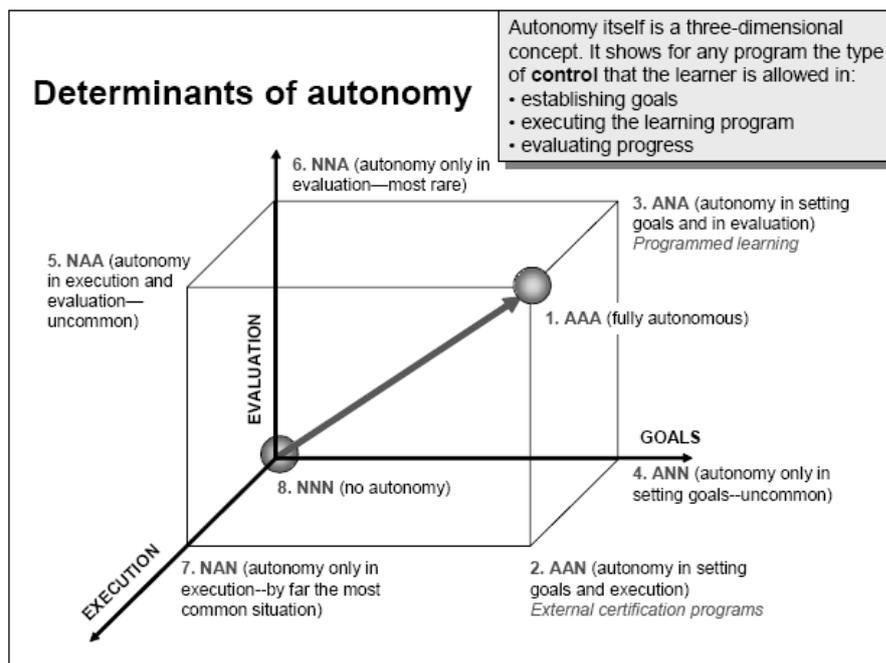


Fig. 5. Un modèle en 3D de l'autonomie, Stover 2006, d'après Moore 1972 (Bernath et Vidal, 2007 : 440)

Selon Moore, l'autonomie de l'apprenant, en formation à distance, est appelée par la situation de solitude dans laquelle celui-ci se trouve au moment de l'exécution des tâches d'apprentissage :

Because he is alone, perhaps in a non-individualised, and therefore self-pacing, program (perhaps without dialogue, because he may be very distant from his teacher), the learner is compelled to accept a comparatively high degree of responsibility for the conduct of his learning program²⁹ (Moore, 1973 : 666).

C'est la solitude dans l'exécution du programme, très fréquente en FOAD d'après les classements effectués par Moore, qui provoque plus particulièrement cette situation : là où l'enseignement en classe traditionnelle ne laisse que très peu de possibilité de gestion de l'exécution des tâches à l'apprenant, la FOAD ne peut réellement rien imposer.

Even where a course is structured to give maximum direction and guidance, if there is no dialogue students may decide for themselves whether the instructions will be used, and if so when, in what ways, and to what extent. Thus, the greater the transactional distance, the more such -autonomy the learner will exercise.³⁰ (Moore, 1993 : 23).

²⁹ Parce qu'il est seul, peut-être dans un programme non-individualisé et pourtant au rythme libre (peut-être sans dialogue, car il peut être très distant de son enseignant), l'apprenant est appelé à accepter un comparativement haut degré de responsabilité dans la conduite de son programme d'apprentissage.

³⁰ Même quand un cours est structuré de sorte qu'il donne un maximum de consignes et de guidage, si le dialogue est absent, les étudiants sont susceptibles de décider par eux-mêmes si ces instructions vont

Cette conception de l'autonomie liée à la situation physique de solitude de l'apprenant au moment d'apprendre a un impact encore très fort aujourd'hui sur les systèmes de formation et sur l'idée qu'enseignants, décideurs et apprenants se font de l'autonomie. Elle tend à faire concevoir ce concept lui-même comme une distance, au sens que Poteaux faisait remarquer : la distance temporelle pendant laquelle l'apprenant peut fonctionner tout seul, comme l'autonomie pour une voiture est la distance en kilomètres qu'elle peut parcourir sans être ravitaillée (Poteaux, 2003 : 2). L'expression parfois employée par des enseignants « mettre les élèves en autonomie³¹ » nous semble particulièrement en porte-à-faux du sens que le terme devrait recouvrir en français comme en anglais. Décomposer les types de choix qui sont de l'ordre du contrôle de l'apprenant ou de l'enseignant lors de l'apprentissage est une piste, mais qui ne doit pas se confondre avec celle de « faire travailler » les apprenants seuls, le contrôle étant ici encore totalement du côté de l'enseignant, celui de l'apprenant se réduisant à exécuter ou refuser d'exécuter.

Si Moore explique le besoin d'autonomie comme induit par la situation de solitude de l'apprenant, sa définition cherche à embrasser des aspects plus larges, en tant que "*will and ability to exercise powers of learning, to overcome obstacles for oneself, to try to do difficult learning tasks, and to resist coercion*"³² (Moore, 1973 : 667). Ces « pouvoirs d'apprendre », se manifestent dans la prise de décision au cours des trois types d'événements de la formation : la conception du programme, son exécution et son évaluation (*ibid.*). Conception pragmatique de l'autonomie – la solitude physique de l'apprenant – et humaniste se rejoignent ainsi dans la pensée de Moore.

Nous concluons ici sur une gêne que provoque pour nous l'assimilation souvent faite chez Moore entre l'autonomie *permise* à l'apprenant par un programme et celle *exigée* de lui, Jacquinet-Delaunay (2010 : 163), franchissant cette barrière avec le parti de considérer la théorie de Moore comme tendant vers une dénonciation de l'hypocrisie éducative dans laquelle les systèmes de formation, particulièrement à distance, placent parfois l'apprenant. En effet, si l'on ne considère pas les implications en termes de soutien au développement de l'autonomie, à sa mise en œuvre, au sein d'un programme de formation permettant ou exigeant de l'autonomie, le risque est de placer les apprenants en position de *devoir* être autonomes, ce dont ils peuvent ne pas être *capables*.

être utilisées, et si elles le sont, quand, de quelle manière, et dans quelle mesure. Ainsi plus la distance transactionnelle est importante, plus l'apprenant devra exercer ce type d'autonomie.

³¹ 661 résultats Google pour l'expression exacte le 30/06/2011

³² « 'volonté' et 'capacité' à exercer des pouvoirs d'apprendre, à dépasser des obstacles pour soi-même, à essayer de réaliser des tâches difficiles, à résister à la contrainte »

Nous avons pu observer ainsi que la distance qui semble la plus complexe à appréhender pour les chercheurs et les concepteurs de dispositifs de formation, est une distance d'ordre psychologique et pédagogique à la fois qui séparerait celui qui doit ou veut apprendre, du système pédagogique – formateurs compris – au sein duquel va se réaliser la formation. Cette distance peut être qualifiée de transactionnelle, d'après la terminologie proposée par Moore, et impliquerait un jeu de relation, voire une relation de hiérarchie, entre la structure des programmes d'un dispositif, le dialogue entre l'apprenant et les autres en cours de la formation, y compris ceux dont l'énoncé est médié, et l'autonomie de l'apprenant. Cette relation ou ce continuum seraient difficiles à interroger, à représenter, dans la mesure où l'autonomie de l'apprenant apparaît liée à la fois à la structure du dispositif et à la liberté, aux possibilités de choix qu'il offre à l'apprenant, et à l'apprenant lui-même en tant qu'individu déjà capable ou non de faire preuve d'autonomie, c'est-à-dire de gérer les contraintes, les objectifs et les processus liés à son apprentissage. Nous tenterons à présent d'enrichir la définition de Moore de la notion d'autonomie en tentant de préciser ses origines, ses connotations et les techniques pédagogiques qu'elle peut impliquer en didactique des langues. Nous espérons que ces apports permettront de mieux articuler autonomie et structure, grâce à la description dans les chapitres suivants d'un type de dispositif spécifique, le centre de ressources en langues, et d'articuler autonomie et dialogue, grâce à l'analyse d'un dialogue pédagogique modélisé : l'entretien de conseil.

2.2. Indépendance et autonomie : un idéal politico-éducatif

Selon Benson (1997), Gardner et Miller (Gardner et Miller, 1999), ou Crabbe (1999), l'autonomie serait un concept complexe et polysémique, pour différentes raisons. Gardner et Miller voient trois raisons à la complexité de la définition du concept d'autonomie :

*First, different writers have defined the concepts in different ways. Second, there are areas of ongoing debate and therefore definitions are continuing to mature as more discussion takes place. Third, these concepts have developed independently in different geographical areas and therefore they have been defined using different (but often similar) terminology*³³ (Gardner et Miller, 1999 : 5).

³³ Premièrement, différents auteurs ont défini le concept de différentes manières. Deuxièmement, il existe un débat en cours qui n'empêche pas les définitions de continuer à murir alors que les discussions ont lieu.

Il existerait trois tendances principales pour définir l'autonomie : en tant que caractéristique individuelle de l'apprenant, en tant que concept politique, ou en tant que pratique pédagogique (*ibid.* : 6). Benson a défini ces tendances qu'il considère comme différentes « versions » de l'autonomie : des versions techniques, des versions psychologiques et des versions politiques. Les versions techniques réduisent l'autonomie à une situation de formation à laquelle doivent faire face des apprenants :

*In 'technical' versions of autonomy, the concept is defined simply as the act of learning a language outside the framework of an educational institution and without the intervention of the teacher. Autonomy is seen in terms of situations in which learners are obliged to take charge of their own learning (for example at the end of formal schooling) and the main issue is how to equip learners with the skills and techniques they need to cope with such situations when they arise*³⁴ (Benson, 1997 : 19).

Les versions psychologiques considèrent l'autonomie comme un ensemble de capacités internes à l'individu :

*Psychological versions define autonomy as a capacity - a construct of attitudes and abilities - which allow learners to take more responsibilities for their own learning. The development of autonomy is seen as an internal transformation within the individual that may be supported by situational autonomy without being dependent of it*³⁵ (*ibid.*).

En effet, d'après Rogers et Le Bon (1974), les adultes ont une tendance naturelle à développer cette compétence même dans des environnements hétérostructurés.

Les versions politiques de l'autonomie considèrent l'autonomie en termes de contrôle laissé à l'apprenant sur sa formation par le dispositif sur son apprentissage et sur le contexte institutionnel lui-même :

*Political versions define the concept in terms of control over the processes and contents of learning. The main issue for political approaches is how to achieve the structural conditions that will allow learners to control both their own individual learning and the institutional context within which it takes place*³⁶ (*ibid.*).

Troisièmement, ces concepts se sont développés de manière indépendante dans différentes ères géographiques et ont donc été définis avec une terminologie différente, mais souvent similaire.

³⁴ Dans les versions techniques de l'autonomie, le concept est défini simplement comme l'acte d'apprendre en dehors du cadre d'une institution éducative et sans l'intervention d'un enseignant. L'autonomie est vue en termes de situations dans lesquelles les apprenants sont obligés de prendre en charge leur apprentissage (par exemple, à la fin des études formelles) et la principale question est celle d'équiper les apprenants avec les compétences et les techniques dont ils ont besoin pour faire face à ces situations lorsqu'elles apparaissent.

³⁵ définissent l'autonomie comme une capacité – ou plutôt une construction d'attitudes et de capacités – qui permettent aux apprenants de prendre plus de responsabilités dans leur propre apprentissage. Le développement de l'autonomie est vue comme une transformation interne à l'individu qui peut être aidée par une autonomie situationnelle sans pour autant en être dépendant.

³⁶ définissent le concept en termes de contrôle sur les processus et les contenus de l'apprentissage. La question principale de ces approches d'ordre politique est comment atteindre les conditions structurelles qui vont permettre aux apprenants de contrôler à la fois leur apprentissage individuel et le contexte institutionnel au sein duquel il a lieu.

Benson reconnaît pourtant qu'il lui a été difficile d'associer des auteurs à ces différentes tendances, dans la mesure où : "*most adopt a position representing a mixture of elements from each of the three*" (la plupart adoptent une position représentant un mélange d'éléments de chacune des trois) (*ibid.*). De même, s'il cherche à développer la thèse que les versions techniques de l'autonomie relèveraient des théories positivistes, la position psychologique du constructivisme et les versions politiques de la théorie critique, il avoue aussitôt que ces frontières sont loin d'être claires et que constructivisme et théorie critique semblent aujourd'hui se rejoindre. Parler d'autonomie en formation est-il lié à des théories de l'apprentissage et de la construction des connaissances plutôt qu'à d'autres ? Le développement de l'autonomie de l'apprenant est-il un exercice que visent des dispositifs et des accompagnateurs en se fondant sur des croyances d'ordre social ou idéologique ? Le terme « politique » chez Benson renvoie à l'idée de politique institutionnelle éducative et se rapproche de l'idée de structure chez Moore et de la question de l'ouverture, c'est-à-dire des possibilités de choix offertes ou non à l'apprenant concernant la gestion des modalités de son apprentissage par une institution. Nous observerons à présent des liens entre autonomie et politique à des niveaux plus sociétaux, puis nous nous intéresserons aux questions structurelles et aux types de libertés de choix que peuvent offrir des dispositifs d'apprentissage ouverts, avant d'observer plus précisément des applications des théories psychologiques et des situations de formation au cours desquelles l'autonomie de l'apprenant peut être mise en pratique ou favorisée. Nous chercherons ainsi à définir l'autonomie et l'autonomisation en tant que visées et objectifs de dispositifs de formation et d'accompagnement à l'apprentissage des langues.

Le rapport entre autonomie dans son sens politique et dans un sens plus général est établi lorsque l'on considère des définitions telles que celles de Castoriadis (1986 : 408) :

l'état où "quelqu'un" - sujet singulier ou collectivité - est auteur de sa propre loi explicitement et, tant que faire se peut, lucidement (non pas "aveuglement"). Cela implique qu'il instaure un rapport nouveau avec "sa loi", signifiant, entre autres, qu'il peut la modifier sachant qu'il le fait.

Cette idée d'un rapport à l'autonomie comme création et conscience à la fois des lois qui nous gouvernent est liée à une théorie politique de la démocratie, qui implique une éducation des citoyens et rejoint ainsi fortement des préoccupations philosophiques et éducatives. D'autres auteurs ont observé une filiation entre des idées sociales, économiques ou politiques et des applications dans le monde de l'éducation, rapprochant des théories économiques comme le fordisme ou le taylorisme, de théories pédagogiques appliquées comme le behaviorisme. Triby (2007) compare ainsi la répartition systématique des rôles dans le taylorisme avec l'éducation de masse et le système scolaire, qui s'appuient sur une même conception de l'activité productive :

fondée sur une distance telle qu'elle arrive à installer une sorte de détachement que certains ont nommé aliénation. [...] L'ouvrier [...] ne doit pas se demander pourquoi il fait ce qu'il fait, et comment il pourrait éventuellement le faire autrement, en somme s'approprier son activité. Le système scolaire a largement transposé cette distance en s'industrialisant pour être à même de traiter les grands nombres avec la scolarisation de masse (Tribby, 2007 : 14).

Une décennie plus tôt, Tuffs (1995) développait aussi des analogies entre système de production et travail dans la théorie fordiste et domaine de la formation en langues. Il propose d'observer les changements que cette conception de la production a provoqué et l'essor de l'industrie des langues et analyse un ensemble de correspondances. Le fordisme a provoqué dans les usines un morcellement des tâches, la conception d'une machinerie sophistiquée et une standardisation des produits basée sur une main d'œuvre bon marché. Tuffs observe dans l'industrie des langues des similitudes avec la conception de programmes de formation aux unités progressives et décomposées, l'intégration des technologies et le développement de méthodes bon marché disponibles dans le commerce. Il associe à l'influence du fordisme le fait que l'apprenant n'a rien à dire sur le contenu et la forme, que ce soit l'enseignant ou le directeur du cours qui décide de la quantité, de l'ordre et de la manière dont ces éléments seront incorporés au programme et appris par l'apprenant. Cette conception de l'activité d'enseignement et d'apprentissage s'inscrit également dans un modèle économique et Tuffs observe des correspondances entre la standardisation des personnels dans le secteur productif et celle des enseignants, manquant de formation, peu enclins à l'initiative, incapables de contrôler le processus de production (méthodes, livres à suivre, etc.) et subissant en bout de chaîne une déqualification. Comme l'industrie fordiste, l'industrie des langues relèverait d'un modèle possédant une vision particulière de la force de travail, d'un modèle de production et de standardisation et s'inscrirait dans un secteur économique possédant une forte croissance (*ibid.*). Tuffs recherche ensuite dans l'organisation du travail post-fordiste des tendances qui pourraient apporter des évolutions positives à cette influence négative. Selon lui, on retrouve différents points communs dans les descriptions des modèles organisationnels post-fordistes :

- ils sont centrés sur le client ("*customer focus*") ;
- ils améliorent continuellement leurs performances en étant centrés sur la qualité, la rapidité, la flexibilité et l'apprentissage ("*continuous performance improvement with focus on quality, speed, flexibility and learning*") ;
- ils reposent sur des structures flexibles et horizontales, en renouvellement constant, qui favorisent la rapidité de la prise de décision et de la résolution des problèmes, et qui se réadaptent pour faire évoluer les besoins des clients ("*fiat, flexible structures enhancing speed of decision and problem solving, continuous renewal and redesign and regularly adapting structures to changing customer needs*") ;

- ils reposent sur l'"empowerment", c'est-à-dire qu'il créent le besoin pour chaque membre de l'organisation de chercher des opportunités susceptibles d'améliorer leurs performances et d'agir sans s'appuyer sur des procédures et des ordres supérieurs pour agir ("*empowerment the need for everyone in the organisation to look for opportunities to improve performance and to take action without relying on procedures or orders from above to act*") ;
- le *leadership*, c'est-à-dire l'orientation des projets de la direction est porté par une vision et des valeurs partagées ("*vision and value-driven leadership*") (Tuffs, 1995 : 495).

Tuffs se réfère aux sept caractéristiques proposées par Scott et Jaffee (1991) pour expliquer cette notion dans le monde du travail. L'*empowerment* consiste à mettre en place une structure organisationnelle qui permet :

- de mettre en valeur le contenu du travail ("*enhancing the content of work*") ;
- de développer les compétences et les tâches qui fondent un poste ("*expanding the skills and tasks that make up the job*") ;
- de libérer la créativité et l'innovation ("*liberating creativity and innovation*") ;
- de permettre un plus grand contrôle sur les décisions au sujet du travail ("*greater control over decision about work*") ;
- de compléter une tâche entière plutôt qu'une portion de cette tâche ("*completing a whole task rather than just a portion of it*") ;
- de viser la satisfaction du client ("*customer satisfaction*") ;
- d'être orienté vers le marché ("*market place orientation*") (Tuffs, 1995 : 496).

D'après Tuffs, cette notion est donc utile pour replacer l'enseignant dans une relation avec l'organisation qui l'emploie, mais aussi, si l'on remplace le terme travail par apprentissage et employé par apprenant, pour appliquer un modèle de formation centré sur l'apprenant, permettant individualisation et autonomisation de celui-ci (*ibid.* : 495). Tuffs se réfère ensuite essentiellement à Crabbe pour comparer la notion d'*empowerment* dans le monde du travail et autonomisation dans la salle de classe, en reprenant sa distinction entre apprentissage dans le domaine public et dans le domaine privé :

It is helpful to conceive of shared classroom activities as taking place in the public domain of learning and the learner's personal learning activities as taking place in the private domain of learning³⁷ (Crabbe, 1993 : 444).

La double focalisation sur l'apprentissage ainsi conceptualisée permet d'ouvrir les perspectives de l'enseignant pour une pratique plus propice au développement de l'autonomie :

For a teacher who aims to foster autonomy, the focus of attention is on both of these domains and the interface between them. In other words, teachers need to think not unilaterally in terms of what

³⁷ Il est utile de considérer les activités réalisées ensemble en classe comme ayant lieu dans le domaine public de l'apprentissage et les activités personnelles de l'apprenant dans le domaine privé.

*learning activities to provide but bilaterally in terms of what learning activity the learner is transferring from the public domain to the private domain, and vice versa*³⁸ (*ibid.* : 444-445).

Crabbe juge ainsi que l'enseignant doit encourager à la méta-cognition, à la réflexion sur la langue et sur l'apprentissage. Pour cela, il doit utiliser les activités d'apprentissage qu'il propose dans la salle de classe dans le but d'aider ses apprenants à construire des généralisations sur l'apprentissage et sur la langue afin d'opérer des transferts de compétences entre les activités proposées en classe et celles qu'ils seront amenés à exécuter de manière autonome (*ibid.* : 445).

Selon Tuffs, pour être au plus près des besoins de l'apprenant comme le post-fordisme cherche à l'être de son client, l'enseignant de langue doit donc centrer son action sur le soutien de l'apprenant dans la construction de stratégies d'apprentissage efficaces, afin de lui permettre d'apprendre en classe et par lui-même. En poursuivant l'analogie post-fordiste, si l'enseignant fordiste suit une méthodologie imposée qui ne lui laisse qu'un contrôle relatif sur les activités menées dans la salle de classe, il dirige cependant un processus qui place l'apprenant dans une position passive lui imposant de réaliser ce qu'on lui propose. L'enseignant post-fordiste pourrait lui se donner comme objectif d'aider l'apprenant à conduire un apprentissage à la fois captif, en classe, et personnel, en l'aidant à transférer les compétences d'apprentissage et les stratégies développées en classe vers des compétences et des stratégies personnelles d'apprentissage (Tuffs, 1995 : 500). Pour conclure sur cette analogie, nous proposons de considérer la chaîne enseignement-apprentissage dans son ensemble, en tant que formation. En effet, si l'on associe l'apprenant à l'ouvrier fordiste, l'analogie peut être encore poursuivie : l'apprenant du système scolaire traditionnel est dans une position passive, où il obéit aux consignes, exécute les tâches –souvent morcelées– proposées par l'enseignant et n'a que peu de place pour exprimer une créativité ou se réapproprier de manière personnelle les contenus proposés. L'apprenant de langue post-fordiste serait lui dans un système éducatif qui chercherait à prendre en compte son individualité, en lui proposant de réaliser son apprentissage en tant qu'une seule macro-tâche décomposée et clarifiée en sous-tâches, dont il serait responsable en intégralité, qui lui donnerait la possibilité de réfléchir et d'échanger et, surtout, de choisir. Il apprendrait alors à apprendre tout en apprenant, au lieu d'apprendre, ou d'échouer, en étant enseigné. Bien que caricaturale, ce type d'analogie

³⁸ Un enseignant qui cherche à promouvoir l'autonomie doit porter son attention sur ces deux domaines et sur l'interface entre eux. En d'autres mots, les enseignants ont besoin de penser non de manière unilatérale aux activités d'apprentissage à pourvoir, mais de manière bilatérale aux activités d'apprentissage que l'apprenant est en train de transférer entre le domaine public et le domaine privé, et vice-versa.

montre bien que les théories philosophiques, politiques, voire économiques, qui s'intéressent à la notion d'autonomie mènent vers des interprétations très concrètement pédagogiques qui nous semblent essentielles : qui doit agir dans la formation, pour faire quoi, dans quel but, comment appliquer une centration sur l'apprenant prônée par tous et qui semble pourtant souvent impossible à mettre en place dans les dispositifs de formation qui massifient des produits éducatifs. Introduire l'objectif de favoriser l'autonomie dans des systèmes éducatifs ou des dispositifs de formation amène à considérer la possibilité d'une réforme éducative totale, puisque c'est la relation pédagogique elle-même qui est remise en question, de l'enseignant qui prévoit, décide et corrige quand l'apprenant exécute, vers l'enseignant qui conseille, guide et soutient, quand l'apprenant prévoit, décide et évalue. La liberté dont il est question nous apparaît avant tout comme une liberté d'agir offerte à l'apprenant par le système de formation, voire une simple liberté d'apprendre (Rogers et Le Bon, 1974) qui lui serait réellement confiée. Cette position rejoint celle de Crabbe, qui justifie l'intérêt de la prise en compte de l'autonomisation de l'apprenant selon trois points de vue théoriques : un point de vue qu'il appelle « idéologique » et qui ressemble à celui que Benson qualifie de politique, c'est-à-dire l'idée d'offrir à l'apprenant des possibilités d'exercer le contrôle sur son apprentissage :

*The ideological argument is that the individual has the right to be free to exercise his or her own choices, in learning as in other areas, and not become a victim (even an unwitting one) of choices made by social institutions. Free individuals, the argument goes, make for a healthier, happier society*³⁹ (Crabbe, 1993 : 443).

Le second argument avancé par Crabbe et Benson est le point de vue psychologique :

we learn better when we are in charge of our own learning. Learning is more meaningful, more permanent, more focussed on the processes and schemata of the individual when the individual is in charge. Being in charge may also increase motivation and a motivated learner is often a successful learner⁴⁰ (ibid.).

Le troisième argument avancé par Crabbe est d'ordre économique, car selon lui

society does not have the resources to provide the level of personal instruction needed by all its members in every area of learning. Therefore individuals must be able to provide for their own

³⁹ L'argument idéologique est que l'individu a le droit d'être libre d'exercer ses propres choix, dans l'apprentissage comme dans les autres domaines, et de ne pas devenir une victime (même involontaire) des choix faits par les institutions sociales. Des individus libres, l'argument se poursuit, font une société plus saine et plus heureuse.

⁴⁰ nous apprenons mieux quand nous sommes responsables de notre propre apprentissage. L'apprentissage a plus de sens, est plus permanent, plus centré sur les processus et les schèmes de l'individu quand celui-ci est responsable. Etre responsable peut aussi accroître la motivation et un apprenant motivé est souvent un apprenant qui réussit.

*learning needs, either individually or cooperatively, if they are to acquire the knowledge and skill they want*⁴¹ (*ibid.*).

Ce dernier argument rappelle ainsi la version « technique » de l'autonomie telle que l'appelle Benson et l'idée d'équiper les apprenants du système éducatif des compétences dont ils auront besoin à la sortie du dit système, mais aussi la vision humaniste de Wedemeyer, dont l'ouvrage fondateur *Learning at the Back Door* (1981) a donné forme à un type d'engagement social et politique qui peut être celui des éducateurs ou des penseurs de la formation, notamment à distance.

*Wedemeyer believed [...] 'passionately', in the obligation of people with privilege to open doors for others; and thus the title of his book, Learning at the back door, inspired by the image he kept in his study of a nineteenth-century Russian peasant boy, dressed in rags, peeping through the part-open door of a classroom at those inside who had the privilege of opportunity to learn*⁴² (Moore, 2004 : 321–322).



Fig. 6. Illustration de couverture de l'ouvrage *Learning at the Back Door: Reflections on Non-Traditional Learning in the Lifespan* (Wedemeyer, 1981)

Si le fordisme semble avoir eu différents types d'influences sur les systèmes éducatifs et leur massification, la théorie behavioriste qui relève des mêmes origines a connu une période d'hégémonie en formation. Poussés par la volonté de remettre en question ce modèle de conception de l'acte d'apprendre – en tant que réalisation d'un conditionnement efficace – des chercheurs comme Moore ont voulu revendiquer la possibilité d'envisager d'autres rapports au savoir et ont recouru pour cela à la promotion de la notion d'autonomie. Moore situe ainsi le début de son travail sur la distance transactionnelle : son objectif était alors de défier l'hégémonie behavioriste en démontrant qu'ils limitaient le potentiel de leur méthode en négligeant la capacité des apprenants à

⁴¹ la société n'a pas les ressources pour fournir un niveau d'instruction personnel nécessaire à tous ses membres dans chaque domaine d'apprentissage. Donc les individus doivent être capables de pourvoir à leur propres besoins d'apprentissage, soit individuellement soit de manière coopérative, s'ils doivent acquérir les connaissances et les compétences qu'ils visent.

⁴² Wedemeyer croyait [...] 'passionément' à l'obligation des individus privilégiés à ouvrir des portes pour les autres, d'où le titre de son livre « *Learning at the back door* », inspiré par une image qu'il gardait dans son bureau d'un jeune paysan russe, vêtu de haillons, lorgnant par la porte entre-ouverte d'une classe, ceux qui, à l'intérieur, avaient l'opportunité d'apprendre.

partager des responsabilités concernant leur propre processus d'apprentissage, ce qui l'a conduit à intituler volontairement son premier article sur la distance transactionnelle : *Learner autonomy – the second dimension of independent learning*⁴³ (Moore, 1993).

*When the theory of Transactional Distance was first put forward it represented a fusion of two pedagogical traditions that, in the 1960s, often appeared to be at war with each other. One was the humanistic tradition, which gave special value to interpersonal ' generally open and unstructured dialogue in education as in counselling from which many of the educational techniques were borrowed. The other was the behaviourist tradition, which gave great value to systematic design of instruction that was based on behavioural objectives with maximum teacher control of the learning process. In the early 1970s distance education was dominated by the behaviourists*⁴⁴ (Moore, 1993 : 31).

Dans ce contexte, proposer l'autonomie de l'apprenant comme un des éléments centraux d'une théorie de la formation à distance était un appel virulent pour un changement de paradigme éducatif, invitant concepteurs, décideurs, chercheurs et formateurs à opérer un renversement de focalisation dans la démarche de conception de dispositifs et d'accompagnement à la formation : l'objet central à considérer n'étant peut-être pas la matière, le contenu, l'information et le savoir (et encore moins, bien entendu, l'institution elle-même et l'enseignement), mais plutôt la personne en formation, l'apprenant, ses besoins, objectifs, motivations et compétences dans la construction de ses connaissances. Cet appel s'appuyait chez Moore, comme nous l'avons évoqué, sur une tradition humaniste portée par Wedemeyer, mais aussi sur la psychologie, Moore se référant à des auteurs comme Boyd ou Knowles. Le terme « autonomie » semble fortement lié à celui de « sujet » lorsqu'il apparaît en éducation et c'est selon nous une pensée sociale globalisante qui lui a permis de subsister pendant près de cinquante ans aujourd'hui dans le domaine, peut-être parce qu'il embrasse non seulement une visée politique de la société, ayant l'objectif de développer un type d'individu capable de faire face à l'imprévu et de continuer à se construire, mais aussi une visée psychologique qui apporte des techniques éducatives et particulièrement des techniques d'écoute capables de porter l'action du développement de l'autonomie du sujet. On ne peut en effet que constater que cet appel perdure chez les chercheurs et l'impression de vive actualité de déclarations comme celle

⁴³ *L'autonomie de l'apprenant – la deuxième dimension de l'indépendance en formation*

⁴⁴ Quand la théorie de la Distance Transactionnelle a été mise en avant, elle représentait une fusion de deux traditions pédagogiques, qui dans les années soixante, apparaissaient souvent en guerre l'une contre l'autre. La première était la tradition humaniste, et donnait une valeur spéciale au dialogue interpersonnel en éducation, généralement ouvert et non-structuré, comme en consultation d'où de nombreuses techniques pédagogiques avaient été empruntées. La seconde était la tradition behavioriste, qui donnait une grande valeur à la conception systématique de l'instruction, et qui était fondé sur des objectifs comportementaux avec un contrôle maximal de l'enseignant sur le processus d'apprentissage. Au début des années soixante-dix, l'éducation à distance était dominée par les behavioristes.

de Moore en 1993 qui faisait pourtant déjà écho aux travaux de Knowles, mais aussi de Rogers :

*The world is changing at an exponential rate. If our society is to meet the challenge of the dizzying changes in science, technology, communications, and social relationships, we cannot rest on the answers provided by the past, but must put our trust in the processes by which new problems are met. For so quickly does change overtake us that answers, "knowledge," methods, skills, become obsolete almost at the moment of their achievement. This implies not only new techniques for education, but indeed a new goal. In the world which is already upon us, the goal of education must be to develop individuals who are open to change, who are flexible and adaptive, who have learned how to learn, and are thus able to learn continuously. Only such persons can constructively meet the perplexities of a world in which problems spawn much faster than their answers. The goal of education must be to develop a society in which people can live more comfortably with change than with rigidity. In the coming world the capacity to face the new appropriately is more important than the ability to know and repeat the old.*⁴⁵ (Rogers, 1967 : 717).

Ces propos de la fin des années soixante ressemblent également fortement à ceux plus récents de Linard (2002) qui appelle à l'objectif de former un « hyper acteur » autonome aux capacités proches de celles de l'individu éduqué décrit par Rogers, et fait bien le lien avec les théories sociales et éducatives, comme Tuffs :

L'acteur autonome qu'il s'agit de former n'a plus rien à voir avec l'opérateur taylorien ou l'agent d'exécution rivé aux procédures prescrites de ses micro-tâches. C'est un véritable hyper acteur qu'exige désormais le bon usage des TIC, à compétences heuristiques globales de haut niveau, capable d'affronter des situations imprévues, embrouillées et instables et de (re)définir lui-même ses tâches si nécessaire. Au plan cognitif, l'hyper acteur doit s'engager dans des activités techniques et sociales complexes, naviguer sans perdre de vue ses buts dans des espaces mixtes infinis de réel et de virtuel, prendre des initiatives en situation d'incertitude et s'adapter au stress des changements permanents (Linard, 2002 : 152).

L'humanisme et le constructivisme semblent se rejoindre pour considérer un même objectif éducatif : éduquer l'homme, le préparer à apprendre tout au long de la vie, pour qu'il puisse se développer en tant qu'individu, faire face à l'imprévu et la complexité de la société moderne, à l'évolution permanente de ses outils technologiques et aux émotions

⁴⁵ Le monde change à une vitesse exponentielle. Si notre société se veut être en mesure de faire face aux défis provoqués par les changements vertigineux qui ont lieu en science, en technologie, en communication et dans les relations interpersonnelles, nous ne pouvons pas nous contenter des réponses fournies par le passé, mais devons accorder notre confiance dans les processus grâce auxquels nous sommes confrontés à des problèmes nouveaux. Le changement nous dépasse si rapidement que les réponses, les « savoirs », les méthodes, les compétences, deviennent obsolètes pour ainsi dire au moment où nous les atteignons. Cela implique non seulement de nouvelles techniques pour l'éducation, mais aussi un nouveau but. Dans le monde qui est déjà le nôtre, le but de l'éducation doit être de développer des individus ouverts au changement, flexibles et adaptables, qui ont appris comment apprendre, et qui sont donc capables d'apprendre tout au long de la vie. Seules ces personnes peuvent faire face constructivement aux perplexités rencontrées dans un monde où les problèmes se créent bien plus rapidement que les réponses. Le but de l'éducation doit être de développer une société au sein de laquelle les individus peuvent vivre plus confortablement avec le changement qu'avec la rigidité. Dans le monde qui vient, la capacité de faire face au neuf de manière appropriée est plus importante que l'habileté à savoir et répéter l'ancien.

complexes que ce monde en mutation provoque en lui et dans ses relations aux autres. L'éducation est influencée à la fois par les théories sociales aliénantes, qui cherchent à rendre l'humain manipulable, à le transformer en élément d'une chaîne de production, comme par des théories qui voudraient que la société, au lieu d'être régulée par des élites possédant leurs propres intérêts, s'autorégule grâce à la participation active de tous ses membres. L'objectif social de l'autonomie peut alors être taxé d'utopie, ou considéré comme un objectif social, un idéal, un moyen d'épouser le changement, ou encore comme la solution pragmatique à la violence sociale qui découle de l'aliénation. L'homme de la fin des années soixante rêvé par Rogers existe peut-être, comme l'hyperacteur décrit par Linard existe certainement dans certains milieux sociaux de par le monde, mais ils restent exceptionnels car la massification de l'éducation, la standardisation des produits culturels ou éducatifs, continuent à considérer l'homme non comme une fin en soi, mais comme le moyen de fins diverses. Introduire le concept d'autonomie et s'en servir en éducation, l'analyser,

entraîne l'émergence et la clarification, chez un certain nombre de pédagogues, de ce qui, jusqu'alors, n'étaient qu'intuitions sporadiques ou pratiques latentes, mais il favorise également [...] la prise de conscience de la dimension éducative de l'acte pédagogique dans lequel ils s'investissent, dimension progressivement occultée dans l'orientation technocratique prise par la méthodologie de l'enseignement des langues (Holec, 1981 : 52).

Cette dimension éducative, ainsi parfois en porte-à-faux des moyens donnés aux éducateurs, de la visée sociale induite par un certain type de gestion de l'organisation du travail dans le monde éducatif, peut conduire les pédagogues –enseignants, formateurs ou concepteurs de dispositifs et de méthodologies- à un risque de démission. C'est ce que dénonce de son côté Albero, suite à de nombreuses analyses portant sur la formation à distance et la formation en général, y compris l'auto-formation institutionnalisée. Elle appelle à réconcilier technique et humanité dans les dispositifs pédagogiques, afin de profiter pleinement des potentialités de l'ouverture (Albero, 2001) et ne pas sombrer dans l'imposture qui serait celle de vouloir séparer projet ingénierique et projet éducatif dans une dimension politique et sociale (Albero, 2003).

Le rôle des concepteurs de dispositif de formation doit être en cohérence avec l'objectif social, la politique éducative qui est celle de leur système et les projets ingénieriques et pédagogiques qu'ils cherchent à mettre en œuvre. Or, l'ambiguïté autour de la notion d'autonomie, considérée tantôt comme situation (apprendre seul), tantôt comme capacité de l'apprenant ou méta-capacité (apprendre par soi-même), permet ces incohérences dans la gestion globale des projets de formation et leur présentation. Les dispositifs de formation à distance et les dispositifs de type « *self-access* » issus des

travaux sur l'indépendance en formation, apparaissent parfois comme tendant à se confondre, notamment pour les institutionnels et commanditaires de projets.⁴⁶

Notons que l'apparence de ces dispositifs tend effectivement à se rejoindre : quelle différence peut-il y avoir entre apprenant travaillant sur un ordinateur, chez lui, ou à l'université, en train de suivre une formation à distance en langues, ou travaillant sur un ordinateur, chez lui ou à l'université, en train de se former via un dispositif d'auto-formation en langues ? Ces deux modes de formation sont aujourd'hui souvent traités comme s'ils étaient égaux, alors qu'ils n'impliquent pas nécessairement le même projet de politique éducative, ni les mêmes modes et moyens de formation. Nous espérons que ce recadrage sur les relations entre projet social, politique éducative et notion d'autonomie aura permis de situer un débat sur lequel nous aurons encore beaucoup à développer : « autonomie » n'est pas un terme neutre, une étiquette que l'on peut accoler à n'importe quel système de formation sous prétexte que les apprenants sont face à un ordinateur, seuls, ou en dehors d'un cadre institutionnel traditionnel. C'est un terme polysémique qui se glisse dans les discours pédagogiques à différents niveaux, et ces premiers ancrages théoriques, issus de la formation à distance rattachée à l'« *independent learning* » et à l'auto-formation éducative, situent nous l'espérons la portée et la puissance potentielle du concept en éducation. Promouvoir l'autonomie, ce n'est pas laisser les apprenants faire face à des situations d'apprentissage sans les aider, et un dispositif autonomisant n'est pas un dispositif qui abandonne le contrôle pédagogique à l'apprenant. Promouvoir l'autonomie, c'est mettre en place des systèmes cohérents permettant d'intégrer l'apprenant avec ce qu'il est, comme personne, comme individu, comme apprenant et lui fournir le soutien nécessaire à l'accomplissement de son projet personnel de formation.

Nous avons vu, dans le premier chapitre tentant de situer l'origine et les fondements de la théorie de la distance transactionnelle, que la Formation Ouverte et à Distance intègre dans sa définition actuelle (Collectif de Chasseneuil, 2000) les centres de ressource et les dispositifs d'auto-formation aux types de dispositifs qui la composent. Nous avons rappelé

⁴⁶ Exemple d'un appel à candidature de l'AUF du 13/03/11 pour un poste de développeur de contenus chargé de concevoir un dispositif, ici nommé « valise » à l'intention d'étudiants étrangers boursiers en pays francophone : « Cette « valise », intégrée dans un dispositif plus large, vise à permettre aux boursiers de mieux réussir leur intégration. Fondée sur l'autoformation et l'enseignement à distance, elle sera composée de compartiments (ou modules) traitant des aspects suivants : renforcement linguistique, soutien méthodologique et scientifique (méthodes de travail scientifique, recherche documentaire, gestion bibliographique, rédaction de mémoire et thèse, etc.), sensibilisation socioculturelle (préparation au départ et à la vie dans le pays d'accueil. Des parcours tutorés, reprenant ces différents aspects, seront proposés aux candidats boursiers sous forme d'enseignement à distance ».

également qu'Outre-Atlantique, la constitution de la formation à distance comme champ s'est appuyée sur une conception humaniste de l'éducation, considérant le but de l'éducation comme celui de former des apprenants indépendants, c'est-à-dire ayant appris à apprendre et capables de développer par eux-mêmes de nouvelles compétences et d'intégrer de nouveaux savoirs (Wedemeyer, 1971, 1981 ; Moore, 1972, 2004). Nous avons également pointé différents chercheurs contemporains qui dénoncent des incohérences concernant l'utilisation du terme autonomie dans la présentation des dispositifs de formation (Linard 2002, Albero, 2001, 2003). Nous allons à présent tenter de définir la notion d'autonomie dans différents contextes de formation et proposer une définition observable et exploitable dans l'analyse de dispositifs de formation et dans l'analyse de parcours d'apprenants. Il semble en effet à ce stade que la double polarité de la notion soit une de ses caractéristiques, et nous allons chercher à présent les modèles théoriques qui articulent cette double polarité afin de circonscrire les éléments sur lesquels porter notre recherche empirique. Si l'on se rappelle ainsi l'hypothèse de Moore, qui cherchait à articuler autonomie, structure d'un programme de formation et dialogue, on tendrait à conclure qu'une relation de hiérarchie existe bien, mais que la structure d'un programme éducatif dépend de l'autonomie et non l'inverse comme proposé par Moore. Ce n'est peut-être pas la rigidité ou la flexibilité de la structure qui a des conséquences sur l'autonomie de l'apprenant, mais la vision de l'autonomie des concepteurs des programmes qui a des incidences sur la structuration des contenus proposés.

2.3. L'autonomie, une méta-compétence

Comme le fait remarquer Ravestain (2006 : 9–10), l'échec de l'élève est souvent imputé à un « manque d'autonomie », or

une première difficulté apparaît ici car « autonomie » est un mot qui s'insère dans des niveaux de discours très variables et qui recouvre des niveaux d'entendement très différents [...] ; le concept d'autonomie comporte une acception partagée dans le discours vulgaire et désigne un ensemble d'attitudes allant de savoir prendre des décisions, des initiatives, à s'adapter au nouveau, se débrouiller tout seul, se prendre en charge etc. (*ibid.*).

Le Trésor de la Langue Française Informatisé propose la définition de : « Faculté de se déterminer par soi-même, de choisir, d'agir librement » et comme explication complémentaire « liberté, indépendance morale ou intellectuelle ». Certains critiquent cette association rapide entre autonomie et liberté, comme André (1989 : 9) : « Le mot autonomie [...] est souvent pris dans le sens de « liberté » bien qu'il recouvre, en fait, une réalité multiple et complexe ». Selon Porcher, l'autonomie de l'apprenant ne serait pas une

réalité, mais plutôt un idéal. L'autonomie de l'apprenant se concevrait alors en degrés et il serait plutôt question de considérer *l'autonomisation* de l'apprenant que son autonomie.

L'autonomie est toujours quelque chose vers quoi l'on va, que l'on construit, que l'on ne possède jamais totalement, et qui, même, par définition, disparaîtrait à l'instant où l'on prétendrait l'avoir atteint pleinement (Porcher, 1981 : 60).

Elle requiert une pratique, comme d'autres compétences qui n'existent qu'à travers leur mise en œuvre : « L'autonomie est à la fois une valeur, une finalité à atteindre et un moyen, c'est en la pratiquant qu'on devient autonome de même qu'on apprend une langue en parlant. » (Barbot, 2009 : 38). Or, pour que cette pratique ait lieu, elle doit être prise en compte et favorisée par l'environnement : « L'autonomie est un processus (il faut du temps) qui doit se développer et constitue donc un objectif de base de la formation ouverte » (*ibid.*). Le risque est sinon de placer, comme nous l'avons déjà évoqué, l'apprenant face à un paradoxe : celui de devoir exercer une compétence qu'il n'a pas encore développée, ou qu'il n'a pas développée dans la mesure nécessaire à la situation de formation, par exemple à distance, qu'il rencontre. Si son développement n'est pas pris en compte par l'institution, celle-ci « fait peser sur l'étudiant toute la responsabilité de l'apprentissage au nom d'une injonction d'autonomie » (*ibid.*). Ce paradoxe peut être illustré par l'injonction « Sois autonome » qui met l'apprenant devant deux choix possibles : ou il « obéira et dans ce cas sera moins autonome tout en le devenant ou il désobéira et deviendra autonome tout en refusant de l'être » (Moyne et Hameline, 1982 : 102). L'idée d'un système demandant à l'apprenant de mettre en pratique son autonomie est celle de l'amener « à aménager la dépendance et l'autonomie suivant ses besoins, ce qui est la véritable façon d'être autonome » (*ibid.* : 104), car « il s'agit de ne pas penser dépendance et autonomie comme deux états contradictoires ou pire exclusifs mais comme deux états systématiques dont l'être humain a besoin pour devenir lui-même » (*ibid.*). Alors qu'on associe si souvent autonomie et solitude de manière abusive, André rappelle que « c'est dans les pratiques de groupe et les collectivités que se vit l'autonomie, laquelle est un fait social plus qu'individuel. Autonomie et hétéronomie sont inéluctablement liées » (André, 1989 : 9). En effet, c'est grâce à la présence – physique et symbolique – d'autrui que l'individu construit les représentations des limites de son action et de son environnement et la zone d'exercice de son autonomie.

Si l'on s'interroge sur la signification du comportement pour l'individu sujet, on est assez naturellement amené à avancer la notion d'autonomie. Le fait que je puisse me comporter dans un sens ou dans un autre sous-entend au minimum une relative liberté. Mais du même coup cette notion d'autonomie implique automatiquement l'idée de la présence et de l'intervention possible d'autrui. De manière encore plus précise, la notion d'autonomie suppose la présence d'une série de possibilités et l'existence d'une accessibilité à ces possibilités qui ne soit pas totalement entravée par un autrui ou par un obstacle objectif. Ceci sous-entend en quelque sorte la représentation pour

l'individu d'un champ d'alternatives dont l'accessibilité dépend ou ne dépend pas de lui. Cet individu est donc amené à jalonner, au moyen de normes et de contrats, une certaine zone à l'intérieur de laquelle il est - où il a le sentiment d'être - libre et qu'il va chercher à préserver en créant un écart différentiel avec autrui (Moscovici et Plon, 1968 : 469).

D'autre part, nous avons déjà évoqué, à travers la notion de distance transactionnelle, l'hypothèse de l'action positive du dialogue dans la constitution de compétences d'ordre méta-cognitif, lesquelles semblent liées au développement de l'autonomie du sujet. Dans la perspective de l'autonomie en formation, de l'auto-formation ou de l'apprentissage autodirigé, la construction de compétences de l'ordre du pilotage du projet pédagogique par l'apprenant semble impliquer nécessairement également un rapport aux autres.

Si le meilleur pilote d'une activité est son auteur, c'est à une condition évidente : qu'il soit compétent ou aidé à le devenir par un dispositif qui lui assure un environnement et des moyens appropriés. Cet environnement doit lui laisser assez d'autonomie pour qu'il puisse par lui-même explorer le nouveau domaine et "essayer pour voir". Il doit aussi lui fournir les repères cognitifs nécessaires pour juger, évaluer et corriger à mesure les résultats de ses actes : en référence aux savoirs établis mais aussi dans l'interaction avec les partenaires (enseignants, pairs, institutions) qui seuls lui apportent le sens, les points de comparaison et les motifs qui l'aident à poursuivre son effort (Linard, 2002 : 149).

L'autonomie apparaît donc comme une compétence individuelle, une capacité à piloter, gérer des projets personnels qui peuvent être d'apprentissage. C'est aussi une compétence d'ordre social, puisque la présence des autres – et leur observation ou écoute - aide à situer ses propres compétences, à évaluer ses performances, ainsi qu'à entretenir une forme de motivation. Pour sortir de la question d'une méta-compétence abstraite qui concernerait des domaines potentiellement infinis, Albero propose de distinguer différents types d'autonomie et les attentes qui leur correspondent en termes de conduites des apprenants. Elle détaille ainsi sept types d'autonomie : technique, informationnelle, méthodologique, sociale, cognitive, métacognitive et psycho-affective (Albero, 2003). Entre des positions extrêmes, l'abandon de l'apprenant par les concepteurs et formateurs et l'autonomie totale de l'apprenant, ou le guidage pas à pas et la dépendance de l'apprenant envers le système et les formateurs, l'autonomie se réaliserait dans des « voies moyennes » consistant à « considérer l'autonomie comme un objectif et non comme un prérequis. Un travail dans un dispositif d'auto-formation guidée est alors vu comme un moyen de développer les capacités de l'apprenant à une gestion autonome de ses apprentissages » (Demaizière, 2001 : 25).

2.4. Autonomie et contrôle

2.4.1. La notion de contrôle psychologique

La définition de l'autonomie proposée par Moore dans la théorie de la distance transactionnelle relèverait, d'après Bouchard, de « la notion de contrôle comme composante essentielle de l'auto-formation telle que proposée par Long (1989) et Candy (1991). Selon ces auteurs, l'appropriation de l'acte d'apprendre est indépendante de l'environnement dans lequel elle s'articule » (Bouchard, 2000 : 69–70). Long a développé cette notion de contrôle autour de deux dimensions.

La première renvoie à l'autodirection de l'apprenant ou au contrôle psychologique qu'il exerce sur sa formation et sur ses apprentissages. La seconde dimension se réfère au contrôle pédagogique exercé par le dispositif sur les situations d'apprentissage (Jézégou, 2008 : 346).

Le contrôle psychologique serait, d'après Long, nécessaire et suffisant pour conduire un apprentissage autonome et

s'ancre dans un processus intérieur et spécifique à chacun ; il se réfère plus particulièrement à deux dynamiques fondamentales : la motivation (pour initier l'acte d'engagement en formation et pour maintenir le contrôle de son projet) et la cognition vue plus particulièrement sous ses aspects méta (processus internes auto-réflexifs) (Jézégou, 2002 : 48).

Le contrôle psychologique serait prépondérant, selon Long, car certains apprenants l'exercent dans un environnement hétérostructuré et réussissent à le développer sans soutien spécifique. L'apprenant qui prend le contrôle sur son apprentissage dans une situation hétérodirigée développe cette maîtrise grâce à « une prise de conscience du champ de contraintes institutionnelles et de ses propres déterminismes » (Jézégou, 2005 : 107).

Selon Bouchard, si le contrôle psychologique implique que « l'autonomie de l'apprenant se joue d'abord dans un espace intérieur, libre en grande mesure des contraintes du milieu », la formation nécessite cependant une appropriation de la part de l'apprenant qui est liée à l'interaction.

La contribution de Moore [...] est d'avoir observé que le processus d'appropriation se développe chez l'apprenant de façon dialogique, c'est-à-dire que l'internalisation des buts et des objets de l'apprentissage se forme progressivement par le biais de questionnements, de remises en question et de reformulations qui nécessitent une médiation par le dialogue (Bouchard, 2000 : 69–70).

Le contrôle de nature psychologique, s'il concerne l'apprenant et ses processus internes de construction des connaissances, semble aussi susceptible d'être développé ou assisté par une relation pédagogique. Si la motivation et la méta-cognition sont les deux éléments principaux sur lesquels se fonde le contrôle psychologique, distinguer celui-ci du pédagogique nous semble comporter un risque de négation du rôle possible du formateur

dans la construction de compétences de l'ordre de la méta-cognition chez l'apprenant et du soutien à sa motivation. Considérer l'aptitude d'ordre psychologique de l'apprenant à gérer son apprentissage est important car permet de focaliser l'attention du pédagogue non sur l'objet de l'apprentissage, les contenus et le savoir, mais vers la personne en formation. Mais cette focalisation ne peut, nous semble-t-il, autoriser du même coup le pédagogue à s'abstraire de la nécessité d'assister l'apprenant incapable de s'auto-actualiser à mener sa formation. Si le contrôle psychologique est lié à des processus internes complexes, tels que la motivation et la méta-cognition, la complexité de ces éléments ne nous semble pas une raison suffisante pour exclure les rôles éventuels d'un système pédagogique et d'un système de soutien dans leur développement.

La motivation est en effet un sujet très développé en sciences de l'éducation et en didactique des langues, et nous retiendrons simplement quelques éléments issus des travaux de Brewer pour démontrer que cette question est en rapport avec la notion d'autonomie en formation. Tout d'abord, Brewer rappelle que la motivation est un concept qui nécessite un construit théorique comportant une dimension temporelle, car selon Dörnei (2001 : 16) :

la motivation pour faire quelque chose évolue normalement à travers des processus mentaux complexes, lesquels impliquent : la planification et la fixation de buts, la formation d'une intention, la production de la tâche, la mise en œuvre de l'action, le contrôle de l'action et l'évaluation du résultat (Brewer, 2006 : 19).

Ces différentes étapes sont toujours présentes en formation et si un système permet à l'apprenant de les contrôler en partie, de transférer leur contrôle de l'institution et du formateur vers l'apprenant, alors le temps de la formation pourrait être aussi le temps du développement de nouvelles compétences méta-cognitives, et ainsi favoriser la motivation au fur et à mesure de la réalisation des actes nécessaires pour apprendre. Brewer rappelle également que selon Bandura (1997) « le fait d'être familiarisé avec les moyens qui permettent d'être compétent dans certains domaines, confère un sentiment de contrôle personnel sur son propre développement » (*ibid.* : 93). Le contrôle interne que l'individu est capable d'exercer sur son propre apprentissage pourrait ainsi théoriquement se développer au fur et à mesure que l'apprenant prend conscience de l'efficacité des stratégies employées, effectue des retours sur expériences grâce à ses pairs ou ses formateurs. Selon Brewer,

il semblerait que, si l'autodétermination et la motivation intrinsèque sont censées monter en spirale dans un cercle vertueux, les apprenants de langue auraient tout à gagner non seulement en devenant compétents dans une langue, mais en apprenant à devenir compétents dans l'acte de devenir compétent dans une langue (Brewer, 2006 : 19).

La question du contrôle psychologique semble donc liée à celle du contrôle pédagogique, au moins de la manière avancée par Crabbe (1993), c'est-à-dire dans le transfert de compétences conscientes acquises au cours de la formation vers des compétences « personnelles », voire internes. Le concept d'interface publique / privée explicité plus tôt semble en effet en adéquation avec les hypothèses de Bandura, rapportées par Brewer, au sujet du rapport conscient / inconscient dans le transfert de compétences conscientes sur les processus en cours, vers la constitution de routines d'auto-régulation. Il nous semble que c'est là la place fondamentale de la méta-cognition en formation.

Quand les individus acquièrent des compétences cognitives, des compétences comportementales et un fonctionnement adapté, ils sont très conscients de ce qu'ils pensent et de ce qu'ils font. Ils ne s'appuient pas sur un esprit inconscient pour leur apprendre comment conduire un avion, faire une opération chirurgicale ou résoudre des problèmes mais utilisent la pensée pour élaborer, motiver et réguler leurs actions. Puis ils en arrivent à routiniser leurs habitudes de pensée et d'action par un usage répété, jusqu'au point où ils exécutent en étant peu conscients de ce qu'ils font. Cette routinisation est obtenue par différents processus, chacun d'eux impliquant le transfert de contrôle vers des systèmes régulateurs inconscients (Bandura, 1986 : 510 in Brewer 2006 : 344).

Or, d'après les recherches menées par Brewer, le constat est sans appel concernant les modes de formation proposés par le système scolaire traditionnel : selon lui, l'école est un « lieu de non-expertise » car elle ne permet pas de traiter « les dimensions visibles du savoir » et donc de conforter et aider à construire des compétences de l'ordre du contrôle psychologique. L'absence de prise en compte de la méta-cognition des élèves est liée à la négation par le système scolaire de leurs capacités d'autorégulation :

les savoirs informels et la capacité d'autorégulation que les élèves apportent avec eux à l'école et dont ils auront besoin pour fonctionner de manière experte, sont généralement ignorés dans les programmes scolaires traditionnels (Brewer, 2006 : 21).

2.4.2. La notion de contrôle pédagogique

Long distinguait ainsi contrôle psychologique et contrôle structurel, le second portant « sur les possibilités offertes par le dispositif pour que l'apprenant puisse structurer lui-même ses situations d'apprentissage » (Jézégou, 2008 : 347). Jézégou développe l'idée de contrôle structurel en distinguant d'un côté contrôle pédagogique et de l'autre contrôle socio-organisationnel. Selon elle, « le contrôle pédagogique varie en fonction du degré de liberté de choix accordé à l'apprenant dans la détermination des différentes composantes de ses situations » (*ibid.*). Il est défini comme le

degré de maîtrise ou de liberté accordé par l'institution à l'apprenant dans la détermination de facteurs constitutifs du dispositif. Ces derniers portent notamment sur les objectifs en termes de compétences ou de connaissances à atteindre et les situations d'apprentissage (cours magistral, auto-formation, sous-groupe, etc.). Ils concernent également les lieux d'apprentissage (domicile, centre de ressources, lieu de travail, salle de formation, etc.). Ils recouvrent aussi les supports multimédias de formation (papier, cassette vidéo et audio, CD-rom, en ligne, etc.) et les outils de

communication (téléphone, fax, internet, plate-forme, etc.) ou encore les médiations humaines proposées (co-apprenants, "dépanneurs" pédagogiques, tuteurs, formateurs, experts professionnels, etc.) (Jézégou, 2002 : 48).

Jézégou définit le contrôle socio-organisationnel comme correspondant « au degré de maîtrise accordé à l'apprenant à l'égard du management des paramètres organisationnels de la formation tels que la politique et les priorités retenues par l'institution en matière de formation, le financement et les modalités d'accès à la formation, etc. » (*ibid.*) On retrouve donc ici à la fois la prise en compte de la structure du dispositif enrichie au regard de la conception de Moore, ainsi que des caractéristiques des systèmes ouverts définis par Wedemeyer. D'autre part, ces trois niveaux de contrôle fondent d'après Jézégou une définition de l'autodirection capable d'articuler deux ancrages théoriques de l'auto-formation : l'auto-formation cognitive, « centrée sur l'étude et la prise en compte des dynamiques psychologiques liées à son engagement cognitif » et l'auto-formation éducative qui « vise à concevoir et à mettre en œuvre un système de prestations humaines, pédagogiques et technologiques, afin de favoriser l'exercice et le développement de l'autonomie du sujet en formation » (Jézégou, 2002 : 48). Selon cette auteure,

l'autodirection, à travers l'appréhension des trois niveaux de contrôle (psychologique, pédagogique et socio-organisationnel) que l'apprenant peut exercer sur sa formation et sur ses apprentissages, constitue un concept opératoire pour aider à cristalliser cette double polarité théorique dans le domaine spécifique des formations ouvertes (*ibid.*).

De plus, si Long « a toujours accordé un poids prépondérant au contrôle psychologique au point d'affirmer qu'il constitue la condition nécessaire et suffisante de l'apprentissage autodirigé », Jézégou remarque qu'un contrepoids s'est développé dans la recherche sur l'auto-formation, en particulier chez Hiemstra, Carré et Moisan ou encore elle-même (Jézégou, 2005).

Ce contrepoids a notamment été apporté par nombre de travaux qui ont montré le rôle important joué par la seconde dimension de l'apprentissage autodirigé : celle du contrôle pédagogique exercé par le dispositif sur les situations d'apprentissage (Jézégou, 2008 : 347).

Bouchard oppose ainsi un contrôle « interne », le psychologique de l'apprenant, à un contrôle « externe », celui du dispositif.

Outre le contrôle interne que l'apprenant exerce sur les buts (le pourquoi ?) et les objets (le quoi ?) de son apprentissage, il y a aussi le choix des méthodes et des ressources d'apprentissage (le comment ?) qui constitue la seconde dimension du contrôle, que l'on pourrait appeler externe, ou contrôle pédagogique. Dans cette catégorie se regroupe l'ensemble des décisions concernant les ressources, les documents, les matériaux, le découpage des séquences d'apprentissage, le rythme qu'il convient d'adopter, de même que les modes d'évaluation et la fréquence de la rétroaction (Bouchard, 2000 : 69–70).

L'autodirection définie à travers la notion de contrôle semble donc, comme la notion d'autonomie, à l'articulation entre des composantes ou des caractéristiques des dispositifs de formation en ce qu'ils permettent ou non à l'apprenant d'exercer un certain contrôle sur les décisions d'ordre pédagogique, et les caractéristiques personnelles de l'apprenant en ce qu'il possède ou non des éléments sur lesquels s'appuyer pour éventuellement exercer le contrôle sur sa formation. Comme Jézégou, nous pensons qu'« il est fondamental de faire la distinction entre « avoir les capacités à prendre le contrôle de sa formation » et « exercer réellement ce contrôle en situation » (Jézégou, 2005 : 107). Or il semble que la notion d'individualisation soit parfois source de confusions, étant toujours prônée par les systèmes permettant l'autodirection de l'apprentissage, mais aussi par de nombreux systèmes reposant sur de l'hétérodirection. Demaizière (2000) met en évidence la difficulté de repérer les frontières entre individualisation et auto-formation, celle-ci reposant sur le contrôle et la direction de l'apprentissage par l'apprenant.

On peut apporter un fort degré d'individualisation, par exemple en fournissant un plan de travail à l'apprenant lui détaillant le cheminement qu'il doit suivre, les matériaux qu'il doit utiliser, et cela en fonction d'un test diagnostic et d'un entretien individuel avec un formateur qui précède l'entrée en formation. On n'a pas pour autant donné à l'apprenant grand degré de contrôle et d'initiative sur les matériaux, les contenus, les approches qu'il souhaite, lui, retenir. On reste dans des démarches prescriptives qui ne correspondent pas vraiment à la perspective d'une autoformation, même guidée, qui se pose comme autre chose qu'un dispositif individualisé, sur mesure... La prise de contrôle de l'apprenant sur les approches, les contenus, le choix des matériaux est un critère de différenciation entre "simple" individualisation et autoformation au sens plein, même si l'on se place dans le cadre de l'autoformation éducative. On voit combien les marges sont étroites et les frontières floues. Cet aspect est néanmoins d'une grande importance (Demaizière, 2001 : 20-21).

La notion de contrôle semble donc constituer l'un des paramètres d'une définition opérationnelle de l'autonomie d'apprentissage, ce qui éclaire la définition proposées par Moore.

*Learner autonomy is the extent to which in the teaching/learning relationship it is the learner rather than the teacher who determines the goals, the learning experiences, and the evaluation decisions of the learning programme*⁴⁷ (Moore, 1993 : 23).

⁴⁷ l'autonomie de l'apprenant se conçoit dans la mesure où, au sein de la relation enseignement / apprentissage, c'est l'apprenant plutôt que l'enseignant qui détermine les buts, les expériences d'apprentissage, et les décisions concernant l'évaluation du programme d'apprentissage.

2.5. Autodirection et apprentissage des langues

2.5.1. Autonomie et prise en charge des modalités de l'apprentissage

La définition qui semble encore aujourd'hui la plus complète concernant l'autonomie d'apprentissage en langue étrangère est celle développée par Holec (1979, 1981), laquelle, d'après Benson (2007 : 22) "*has proved remarkably robust and remains the most widely cited definition in the field*" (« s'est montrée remarquablement solide et reste la plus largement citée dans le domaine »). Cette définition détaille l'autonomie en ces termes :

Dire d'un apprenant qu'il est autonome, c'est donc dire qu'il est capable de prendre en charge son apprentissage, et uniquement cela : toutes les décisions concrètes qu'il prendra concernant son apprentissage peuvent être mises en relation avec cette capacité qu'il possède, mais doivent en être distinguées. Prendre en charge son apprentissage, c'est avoir la responsabilité, et l'assumer, de toutes les décisions concernant tous les aspects de cet apprentissage, c'est-à-dire :

- la détermination des objectifs,
- la définition des contenus et des progressions,
- la sélection des méthodes et techniques à mettre en œuvre,
- le contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dite (rythme, moment, lieu, etc.),
- l'évaluation de l'acquisition réalisée (Holec, 1979 : 32).

Cette définition articule ainsi, au sein du concept d'apprentissage autodirigé, la dimension psychologique de l'autonomie chez l'individu, c'est-à-dire le contrôle en tant que capacité de l'apprenant, mais aussi la dimension pédagogique du contrôle opéré par le dispositif de formation. Elle précise également la teneur des événements de la formation pour lesquels la question du contrôle de l'apprenant est importante : on retrouve ainsi développés les événements retenus également par Moore qui sont de type préliminaires, exécutifs et évaluatifs. L'élément clé de cette définition serait l'idée que l'autonomie est une caractéristique de l'apprenant, et non une situation d'apprentissage (Benson, 2007 : 22), comme nous l'avions également critiqué plus tôt dans certaines interprétations du terme.

The strengthening of this view, based on the assumption that learners do not develop the ability to self-direct their learning simply by being placed in situations where they have no other option, is one of the more significant developments in the definition of learner autonomy over the past 30 years. Many advocates of autonomy argue that some degree of freedom in learning is required if

*learners are to develop their autonomy. But most accept that freedom in learning is not the same thing as autonomy and this freedom will always be constrained*⁴⁸ (Benson, 2007 : 22).

Holec précise que selon lui sa définition concerne « une capacité », une « puissance de faire quelque chose » et non une conduite, « façon d'agir » (Holec, 1979 : 32). On remarque qu'une des capacités de l'apprenant autonome semble être celle de mener un apprentissage autodirigé, car cette pratique pédagogique est définie dans les mêmes termes :

*In its broadest meaning, 'self-directed learning' describes a process in which individuals take the initiative, with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes*⁴⁹ (Knowles, 1975 : 18).

Si nos tentatives de définitions continuent à aborder la même question autour de différentes entrées terminologiques, nous commençons pourtant à voir apparaître une série de points communs entre les auteurs :

- l'autonomie chez un apprenant est une capacité qui a des conséquences sur la conduite de l'apprentissage car l'apprenant est plus susceptible de pouvoir gérer son processus d'apprentissage et son propre rôle d'apprenant actif s'il est autonome ;
- l'autonomie d'apprentissage d'un individu peut être considérée comme la capacité à exercer un apprentissage autonome, c'est-à-dire à gérer toutes les modalités d'un apprentissage. C'est une compétence protéiforme qui implique des capacités *a minima* cognitives, affectives, sociales, technologiques, pédagogiques et langagières ;
- l'autonomie de l'apprenant si elle est une capacité de l'apprenant, est aussi du point de vue du dispositif un élément qui peut être freiné ou favorisé selon que le dispositif considère son existence et son évolution au cours de la formation, ou non, car elle peut se développer indépendamment du contexte, mais l'environnement et les actions possibles pour l'apprenant peuvent aussi avoir une incidence sur son exercice ou son

⁴⁸ La force de sa conception, basée sur l'hypothèse que les apprenants ne développent pas la capacité à prendre en charge leur apprentissage en étant simplement placés dans des situations où ils n'ont pas d'autre choix, est un des développements les plus importants que la définition a connu durant les trente dernières années. De nombreux défenseurs de l'autonomie soutiennent qu'un certain degré de liberté est nécessaire dans l'apprentissage si l'on souhaite que les apprenants développent leur autonomie. Mais la plupart d'entre eux reconnaissent que la liberté dans l'apprentissage n'est pas la même chose que l'autonomie, et cette liberté connaîtra toujours des contraintes.

⁴⁹ Dans son sens le plus large, l'apprentissage autodirigé (self-directed learning) décrit un processus au sein duquel les individus prennent l'initiative, avec ou sans l'aide d'autrui, de diagnostiquer leurs besoins, formuler leurs objectifs, identifier les ressources humaines et matérielles pour l'apprentissage, choisir et implémenter les stratégies d'apprentissage appropriées, et évaluer les résultats.

développement, car sans cela, ils ont des difficulté « à imaginer, sans aide, d'autres façons d'apprendre que celles qui consistent à être enseignés » (Albero, 1998 : 472).

D'autre part, la définition de Holec a aussi servi de jalon pour la description et la mise en œuvre de démarches de formation susceptibles d'aider les apprenants à développer leur autonomie d'apprentissage. En 1990, Holec les juge alors encore trop peu nombreuses mais pourtant déjà très diversifiées. Elles se fondent autour d'un nouveau paradigme : « apprendre à apprendre », un concept central qui vise le développement de l'autonomie de l'apprenant. Il situe sa définition dans une tendance à décrire l'autonomie en tant que

"capacité d'apprendre"; ce n'est plus un terme qui décrit une des propriétés d'un apprentissage, propriété relative à la manière dont cet apprentissage est conduit, mais un terme descriptif d'une caractéristique particulière de l'apprenant: est "autonome" un apprenant qui sait apprendre (Holec, 1988 : 7).

Holec définit ainsi ce qu'est selon lui savoir apprendre :

ce n'est pas seulement être capable de prendre en charge le déroulement de son programme d'apprentissage (où et quand apprendre), c'est aussi savoir s'y prendre pour définir CE QUE l'on va apprendre en fonction de ses besoins et/ou de l'acquisition déjà réalisée, COMMENT l'on va apprendre (choix des documents/supports et modes d'emploi de ces supports), et COMMENT EVALUER les résultats atteints ainsi que la pertinence des décisions prises en ce qui concerne le QUOI et le COMMENT ». Le savoir apprendre ainsi défini nous semble adéquat pour envisager les composantes d'un programme de formation ou dispositif qui viserait le développement de l'autonomie de l'apprenant (*ibid.*).

2.5.2. Autonomie et autonomisation

La définition du « savoir apprendre » que nous venons d'évoquer implique un développement possible pour l'apprenant de ses compétences d'apprentissage. Si l'autonomie de l'apprenant relève de sa capacité à prendre en charge son apprentissage, l'autonomisation de l'apprenant peut être définie comme l'apprentissage de ces nouvelles compétences. Un dispositif autonomisant serait alors un dispositif qui articule l'apprentissage de deux types de contenus : des contenus disciplinaires, c'est-à-dire dans notre domaine, des contenus linguistiques et des contenus méthodologiques. Holec reconnaît en effet que la « capacité de prendre en charge son apprentissage [...] n'est pas innée, elle doit s'acquérir, soit de manière "naturelle" soit (et c'est le cas le plus fréquent) par un apprentissage formel, c'est-à-dire systématique et réfléchi » (Holec, 1979 : 31).

Si l'autonomie définie comme capacité globale à s'auto-réguler et s'auto-actualiser est une tendance « naturelle » chez les adultes, l'autonomie d'apprentissage relève elle de processus qui peuvent être entraînés, de savoir et de savoir-faire qui peuvent faire l'objet d'un apprentissage formel, voire d'un « processus d'acquisition progressif des savoirs et savoir-faire (outils, analyser un corpus, décrire ses attentes et découvrir des catégories

d'analyse, analyser ses performances...) » (*ibid.* : 117). Ce processus est parfois associé à un autre terme corollaire des questionnements liés à l'autonomie : le déconditionnement. En effet, pour Barbot, qui reconnaît également que « l'autonomie si elle est naturelle n'est pas spontanée » et qu' « il faut par conséquent prendre en compte son développement » ; la volonté de développer ces compétences chez les apprenants « implique de donner l'opportunité d'un déconditionnement par rapport à une attitude passive » (Barbot, 2009 : 38). Nous allons donc à présent nous intéresser à un type de dispositif conçu pour favoriser la prise en charge de l'apprentissage par l'apprenant : le Centre de Ressources en Langues.

3. Le CRL, un type de dispositif de formation modélisé

3.1. Du laboratoire de langues aux CRL

Avant la création des Centres de Langue, un autre type de dispositif a fait l'objet de réflexion sur l'individualisation de l'apprentissage, les laboratoires de langues. L'article de Holec et Kuhn (1971) par exemple, *Des laboratoires de langues pour quoi faire ?* discute des idées reçues sur les laboratoires et leur capacité à favoriser l'individualisation de l'apprentissage et explicite le positionnement usuel des laboratoires dans un paradigme de l'enseignement pour justifier l'absence d'évolution pédagogique significative que cette technologie est parfois supposée avoir engendré. L'enseignant y avait généralement toujours le rôle de déterminer les principaux éléments de l'apprentissage, (en particulier le programme) et les possibilités d'individualisation étaient loin d'être saisies systématiquement par les enseignants (Holec et Kuhn, 1971 : 1). D'après Little, l'émergence des centres de ressources est liée à plusieurs éléments, à savoir que les années soixante-dix voient l'émergence du concept d'apprentissage auto-dirigé, mais aussi au besoin de "*find a new role for language laboratories following the widespread abandonment of the audiolingual method*" (« trouver de nouveaux rôles pour les laboratoires de langues qui subissaient directement l'abandon généralisé de la méthode audio-orale ») (Little, 2004 : 539).

Concernant l'individualisation et l'usage des laboratoires de langues, Bouillon (1971) explique que pour que celle-ci soit effective, l'étudiant doit pouvoir « travailler à son propre rythme », être « maître du moment, de la durée et de la fréquence de l'apprentissage », avoir « à sa disposition des programmes diversifiés tant par leurs contenus que par leurs objectifs ou par la théorie de l'apprentissage sur laquelle ils sont fondés », et avoir

la possibilité, lorsqu'il le souhaite ou quand il en ressent la nécessité, d'établir avec l'enseignant une communication individuelle authentique, selon ses besoins propres, et qui ne seront pas *a priori* tous d'ordre strictement linguistique (Bouillon, 1971 : 1).

On retrouve donc ici, appliqués au contexte du dispositif de formation sur lequel est en train de réfléchir Bouillon – la transposition de l'usage habituel des laboratoires de langues à un usage permettant une individualisation effective de l'apprentissage, des éléments de la définition de l'apprentissage autodirigé que proposera Holec, et des

caractéristiques du dialogue entre apprenant et enseignant qui ne sont pas sans rappeler celles décrites par Moore et Wedemeyer pour favoriser l'indépendance en formation. Bouillon invite ainsi à modifier les usages des laboratoires de langues, par exemple avec des laboratoires en libre-service ou un choix entre différents programmes serait possible. Ce sont les prémices de la Bibliothèque Sonore (BS), que Bouillon décrit en opposition aux laboratoires de langues : conçue sur un paradigme de l'apprentissage, la Bibliothèque Sonore serait un « centre de distribution, une banque de son », et non un lieu où on s'auto-administre des éléments d'un programme préfabriqué. Plus qu'un lieu d'ailleurs où travailler, l'idée d'une banque de son implique celle du prêt des documents pour les apprenants, afin de les libérer de toute contrainte de lieu ou de temps :

les utilisateurs, outre qu'ils seraient vraiment maîtres du choix du matériau sur lequel ils travailleraient, seraient libérés de toute contrainte de temps et de lieu : même le temps passé en voiture pourrait ainsi être consacré à l'écoute de programmes de langues (Bouillon, 1971 : 4).

Quelques années plus tard, les premières bibliothèques sonores ayant commencé de fonctionner, en particulier à Nancy et Oxford, Harding et Legras reprennent les jalons posés par Bouillon afin de décrire non plus ce qui devrait être, mais ce qui se fait dans ces lieux. Ils distinguent ainsi déjà deux types de BS, selon qu'elles permettent ou non le prêt externe des matériels.

On peut définir une bibliothèque sonore comme une utilisation particulière d'un laboratoire de langue. Deux cas sont imaginables : ou bien c'est une bibliothèque de prêt "sur place" où des étudiants peuvent venir travailler aux heures qui leur conviennent, ou bien il s'agit d'une bibliothèque de prêt où les étudiants viennent emprunter du matériel qu'ils pourront travailler chez eux (Harding et Legras, 1974 : 89).

Ils reprennent également les caractéristiques des laboratoires de langues décrites par Holec et Khun, où l'individualisation n'est généralement pas effective puisque :

- un seul programme est disponible (classe ou groupe de niveau homogène suivant un programme),
- le temps d'utilisation du laboratoire est strictement limité,
- le professeur n'a que très peu de temps à consacrer à chacun des élèves (trois minutes au plus pour une heure de laboratoire de vingt cabines) (*ibid.* : 92)

La transformation des équipements d'un laboratoire de langue en bibliothèque sonore, au contraire

permet justement de respecter la spécificité des laboratoires de langues. Si elle est ouverte de façon permanente, l'étudiant peut choisir ses moments d'apprentissage et son rythme de travail. Si les programmes sont multiples, les étudiants pourront travailler à des niveaux différents. Si un moniteur est présent, il peut aider l'étudiant et répondre à toutes ses questions (*ibid.*).

Mais ces changements doivent s'intégrer à un changement de pédagogie profond pour permettre une véritable individualisation de l'apprentissage et offrir la possibilité à l'apprenant de conduire un apprentissage autonome. Cette pédagogie de l'autonomie est

celle où « l'enseigné "s'apprend" et où l'enseignant apprend⁵⁰ à apprendre. Pour l'un et l'autre, les rôles sont très différents de ceux auxquels ils sont habitués » (*ibid.* : 96). Nous avons rappelé ces éléments pour situer quelque peu des origines du dispositif de formation qui nous intéresse à présent.

3.2. Caractéristiques des centres de ressources en langues

Nous avons vu dans les chapitres précédents que des relations sont supposées entre structure (ou ouverture), d'un dispositif, quantité et qualité de dialogue proposé entre apprenant et autres acteurs, et autonomie de l'apprenant. Nous tenterons à présent d'observer les caractéristiques de la structure d'un type particulier de dispositif de formation en langue : le centre de ressources (CRL) ou *Self-access center* (SAC).

Le terme '*Self-access*' est difficile à traduire en français, l'équivalent de « libre-service » étant connoté par des modèles de distribution des biens qui nous renvoient implicitement à nos représentations sur le travail et l'économie, au lieu de renvoyer vers des conceptions de l'apprentissage et du savoir. Le « libre-service éducatif » est une expression utilisée, (Glikman, 2002 : 202) mais avec des connotations différentes de celle de « *Self-access* » en anglais, cette expression renvoyant à

*a mode of language learning in which learners work without direct teacher supervision, at their own pace, and often at times of their own choosing. Self-access learning may be undertaken to supplement a teacher-led course, or it may constitute a programme of learning in its own right. It usually takes place in a self-access centre, which provides learners with a library of language learning resources in various media and a range of technical facilities*⁵¹ (Little, 2004 : 590).

Selon Glikman et Gardner, les centres de ressources, comme certaines formations à distance, peuvent donc proposer des *formations ouvertes*, car ils affichent la même finalité éducative :

favoriser l'individualisation, voire la personnalisation, de la formation par le recours à divers supports choisis et agencés en fonction des particularités de chaque apprenant et constituer un espace éducatif susceptible de correspondre à des besoins diversifiés (Glikman, 2002 : 59).

⁵⁰ Ici le premier apprendre est à comprendre au sens d'enseigner : l'enseigné "s'apprend" et l'enseignant "enseigne" à apprendre.

⁵¹ à un mode d'apprentissage des langues dans lequel les apprenants travaillent sans supervision directe d'un enseignant, et souvent à un rythme de leur choix. L'apprentissage en '*self-access*' peut avoir lieu pour compléter un cours dirigé par un enseignant, ou peut constituer un dispositif d'apprentissage en lui-même. Il a généralement lieu dans un centre de ressources en langues, qui fournit à l'apprenant une librairie de ressources pour l'apprentissage des langues sur différents supports et différentes infrastructures techniques

Différentes typologies de centres de ressources sont proposées par différents auteurs, focalisant non de manière explicite sur leur degré d'ouverture, mais sur des distinctions diverses quant à la variété des modèles pédagogiques que les CRL peuvent représenter. Glikman (2002) décrit ainsi d'abord une typologie fondée sur la place du CRL dans la formation d'un apprenant, selon que son utilisation s'inscrit en complément d'une formation délivrée par un enseignant ou non. Elle appelle « libre-service éducatif » des CRL qui proposent

un grand nombre de produits extrêmement divers et est ouvert à tous ceux qui souhaitent y accéder. Chacun y consulte les documents qui l'intéressent, à son gré, sans autres contraintes que celles qu'il s'impose lui-même. Il est simplement informé et orienté par des bibliothécaires et, si nécessaire, dans le maniement technique des outils mis à sa disposition. C'est donc plus comme un lieu d'information, de consultation, mais aussi de formation en situation d'autodidaxie, que ce centre remplit sa fonction de lieu-ressource pour un large public [...] déjà habitué à organiser son travail sans accompagnement pédagogique, en un mot très autonome (*ibid.* : 202).

Elle considère comme une seconde catégorie les CRL qui servent de « lieu d'assistance à la formation », un type de CRL : « généralement réservé au public spécifique des lieux de formation dans lesquels il est implanté », venant en complément d'une offre de formation insuffisante, comme c'est le cas parfois pour des dispositifs de formation à distance.

Travaillant seul, souvent à domicile, sur des documents qui lui sont envoyés par l'institution auprès de laquelle il est inscrit, l'apprenant peut, dans le centre de ressources, trouver d'autres produits pédagogiques et/ou communiquer, en face à face ou en ligne, avec un tuteur (*ibid.*).

Ce type de dispositif permet ainsi de fournir des moyens supplémentaires à des apprenants au cours d'une formation, car il

répond aux problèmes posés par la massification de l'enseignement supérieur et pallie, en fait, les manques de professeurs et/ou de locaux face à un nombre toujours croissant d'étudiants. Ce type de centre offre un lieu à l'apprenant pour réaliser le « travail personnel », imposé à tout apprenant, du primaire à l'université (*ibid.*).

Enfin, le troisième type ou « lieu de la formation » permet

une auto-formation assistée par un formateur. C'est dans le centre de ressources que s'opèrent les apprentissages, qu'ont lieu les échanges entre stagiaires, avec une personne-ressource et, éventuellement même, avec un formateur (*ibid.*).

Une ambiguïté apparaît ici, car si certains centres de ressources, comme ceux qualifiés de « libre-service éducatif » par Glikman, n'offrent pas d'accompagnement pédagogique et reposeraient sur l'autodidaxie de l'apprenant, et non son autonomie, pour qu'il effectue un apprentissage, ces centres de ressources peuvent-ils constituer des dispositifs de formation ? Demaizière par exemple se prononce sur la question et estime que ce type de CRL n'est pas un dispositif de formation (Demaizière, 2001). L'accompagnement serait ainsi une caractéristique nécessaire du dispositif de formation,

celui-ci impliquant, comme nous l'avons vu plus tôt, une place nécessaire pour la médiation. Les CRL pouvant mériter la dénomination de « dispositifs » seraient donc ceux qui offrent un accompagnement et des modalités, des moyens de formation.

Selon Glikman, le troisième type de CRL, où peut se dérouler l'intégralité d'une formation, impose ainsi des contraintes en termes de formation des formateurs et peut proposer des programmes de formation diversifiés sous plusieurs angles.

Parfois c'est la totalité de la formation qui se déroule dans le centre de ressources. Les animateurs du centre sont alors des enseignants de la discipline, formés aux spécificités de l'auto-formation. [...] A partir de là, c'est en fonction des objectifs des formateurs et du type d'assistance qu'ils apportent, en conséquence, aux apprenants que se jouent les distinctions. D'une aide pédagogique centrée sur les méthodes de travail et d'apprentissage, d'un parcours prescrit [...] à un parcours élaboré par l'apprenant avec l'aide d'un conseiller [...], en passant par des parcours « personnalisés » et plus ou moins dirigés en fonction des caractéristiques et des demandes des apprenants [...], le centre de ressources « lieu de la formation » décline des idéaux et des pratiques pédagogiques très divers (Glikman, 2002 : 202).

Glikman relève alors différentes approches pour définir des catégories descriptives de ce dernier type de CRL, comme celle de Debon-Thesmar (1995) qui distingue un « modèle centré sur la socialisation », un « modèle centré sur le développement cognitif, fondé sur des logiques disciplinaires et de travail individuel, où le formateur occupe une place essentielle » et un « modèle centré sur les ressources technologiques », où la dimension « ressources pédagogiques » est centrale et où les individus sont « relativement isolés face à des produits de formation, malgré la présence d'un formateur » (Glikman, 2002 : 205-206). Ces modèles semblent indiquer des tendances de focalisation venant de la conception et peuvent sous-tendre des implications en termes de convictions pédagogiques des concepteurs. En effet, les apprentissages collaboratifs, les TICE ou le développement méta-cognitif de l'apprenant peuvent faire l'objet des enjeux du développement d'un projet pédagogique ou de la conception d'un dispositif dans son intégralité. Plus proche des considérations apportées à la discussion jusqu'à présent, Glikman relève également un modèle développé par Albergo (2000) et reposant sur le « degré de contrôle de l'apprenant sur sa formation » (Glikman, 2002 : 206). Cette classification propose de considérer quatre dominantes au sein des dispositifs de formation :

- une dominante « prescriptive » pour les dispositifs qui « se centrent sur l'acte de former » ;
- une dominante « tutorale » pour les dispositifs « dans lesquels la transmission de connaissances est déléguée aux machines, pendant que les intervenants se concentrent sur un rôle de conseil et de guide » ;
- une dominante « coopérante » pour les dispositifs qui « diversifient les types d'intervention pour s'adapter aux objectifs et aux capacités des apprenants » ;

- une dominante « autodirective » pour les dispositifs qui se « centrent sur l'acte d'apprendre et sur l'apprenant, cherchant dès l'abord à susciter chez ce dernier la prise de décisions relative à son processus d'apprentissage et à la prise en charge autonome de ses activités » (*ibid.*).

On pourrait ainsi voir apparaître une idée d'échelle dans l'ouverture des CRL qui serait en congruence avec la définition de cette notion construite par Jézégou.

L'ouverture en formation renvoie à un ensemble de dispositifs flexibles et autonomisants dont la principale propriété est d'ouvrir à l'apprenant des libertés de choix, afin qu'il puisse exercer un contrôle socio-organisationnel et pédagogique sur sa formation et sur ses apprentissages (Jézégou, 2002 : 103).

Si l'on s'appuie sur cette définition, on peut en effet reprendre les propos de Carton (1984) qui, à l'issue d'une enquête réalisée auprès de neuf centres de langue proposant des systèmes d'apprentissage « autonomisants », remarque que ces « diverses expériences prévoient de laisser aux apprenants des marges plus ou moins grandes de liberté » (Carton, 1984 : 27). Il distingue deux types d'apprentissage de l'autonomie dans ces systèmes, en prenant comme définition celle de Holec (1979) et des formations où

l'apprenant est amené, dès le début, à prendre lui-même en charge toutes les opérations d'apprentissage en même temps, c'est-à-dire que d'emblée lui revient la responsabilité de choisir ses objectifs, les contenus et les techniques qu'il mettra en œuvre, les lieux et les rythmes de l'apprentissage ainsi que l'évaluation. Il est assisté pour cela d'un conseiller, dont le rôle consiste à l'aider à réfléchir sur ses critères de décision (Carton, 1984 : 27).

Et d'autres où « l'apprenant apprend d'abord à prendre en charge un secteur d'apprentissage seulement » (*ibid.*). Carton ajoute que « toutes les combinaisons sont possibles » entre ces deux formules (*ibid.*, 28). Pour Carton, liberté offerte à l'apprenant et autonomie semblent fortement liées, car selon lui

un système laissant aux apprenants une marge d'autonomie dans un domaine limité de l'apprentissage, mais qui ne se modifierait pas dans le temps pour ouvrir progressivement d'autres secteurs à leur initiative restreindrait leur marge de liberté, et n'aurait pas comme visée la totalité de l'apprendre à apprendre (*ibid.*).

Sheerin (1997 :55) pointe également l'usage totalement dirigé que certains enseignants font du centre de ressources, en y prescrivant à leurs élèves les activités à réaliser. Nous retrouvons ainsi différents éléments qui rappellent nos précédents développements, l'apprendre à apprendre envisagé par Carton pouvant renvoyer à l'autodirection de l'apprenant et au contrôle pédagogique tel qu'il est défini en particulier par Jézégou, et étant, comme l'ouverture, sujet à une mise en œuvre à des échelles variables.

3.3. Les CRL en tant qu'interfaces multiples

Il nous semble à présent nécessaire d'opérer une nouvelle distinction utile, réalisée en particulier par Albero (1998) qui articule les éléments qui constituent le dispositif de formation (ce qui se rapproche de la notion de structure et donc d'éventuelle ouverture) et les *usages* qui en sont faits par les apprenants. Penser la formation comme un usage du dispositif nous semble en effet une piste très intéressante pour raviver l'articulation entre acte de former et acte de se former. Car si des choix et des décisions sont réalisés en conception par les concepteurs d'un dispositif, ce sont bien les choix réalisés par l'apprenant qui vont nous intéresser pour observer la mise en œuvre de son autonomie d'apprentissage. Or, d'après Albero, ces « décisions sont toujours le résultat d'une négociation entre le projet institutionnel dans sa triple dimension philosophico-politique, ingénierique et pédagogique et, d'autre part, les conditions spatio-temporelles de réalisation pratique » (Albero, 1998 : 473). Les centres de ressources ayant pour objectif d'accueillir des publics hétérogènes, dans leurs compétences linguistiques, leurs objectifs, mais aussi leurs capacités à prendre en charge leur apprentissage, différents états du dispositif sont envisagés par Albero au sein d'un « jeu complexe » entre :

- un potentiel d'autant plus riche que cette même hétérogénéité n'est plus perçue comme un obstacle mais comme un aspect constitutif des publics ;
- un réalisable envisagé par l'usager au moment où il débute une séance, en fonction de ce qu'il est comme personne et comme apprenant ;
- un réalisé au moment où il termine, en fonction des stimulations et des interactions qu'il lui aura été donné de vivre (*ibid.*).

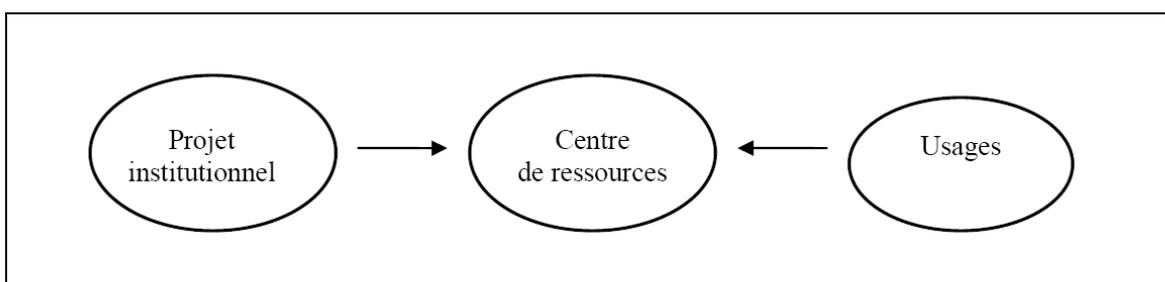


Fig. 7. Le centre de ressources, un espace interfaciel entre un projet et des usages (Albero, 1998 : 473)

Le niveau du projet institutionnel rencontre donc le niveau concrétisé par le centre de ressources lui-même, lequel est rencontré par l'apprenant qui l'utilise, et Albero s'intéresse aux interfaces entre ces trois niveaux, lesquelles doivent soutenir l'apprenant dans l'exercice de son autonomie. Ces interfaces sont d'abord matérielles, à travers en particulier les ressources et les outils mis à la disposition de l'apprenant. Albero distingue trois types d'outils généralement proposés dans les CRL : « les outils à fonction

informative, les outils à fonction réflexive et/ou auto-évaluative, les outils à fonction socialisante ». Les premiers concernent les ressources à disposition et sont ceux qui permettent un accès aux ressources d'apprentissage. Ils représentent une interface cruciale : celle entre le projet d'apprentissage de l'apprenant et sa mise en acte, grâce à la pertinence des critères proposés à l'apprenant, à l'accessibilité de ceux-ci et à l'état de l'apprenant au moment de les consulter. Ici, la définition de son projet pédagogique semble particulièrement importante : pour choisir, l'apprenant doit avoir déjà une idée de ce qu'il veut réaliser, de ce qu'il cherche, ou à défaut, être face à un matériel déjà plus qu'informatif, mais favorisant la réflexion nécessaire au choix. Il est induit ici que le démarrage d'une formation effective dans un centre de ressources passe par une étape préliminaire de définition du projet pédagogique de l'apprenant, par exemple au cours d'un entretien avec un accompagnateur, ou à l'aide d'outils à fonction réflexive et/ou auto-évaluative. Ceux à fonction réflexive renforcent les actions opérées par les accompagnateurs et

constituent ainsi une base de guidage et de suggestions, ainsi qu'un système d'aide [...] Ils peuvent prendre la forme de mini-questionnaires, QCM, quids, centrés sur des aspects méthodologiques (organisation du parcours, échéanciers, plannings hebdomadaires) ou des aspects psycho-cognitifs (stratégies d'apprentissage, profils d'apprenant, styles d'apprentissage). Il peut s'agir encore de feuilles de suivi, "carnet de bord" ou journal d'apprentissage. De tels outils amènent l'utilisateur à se décentrer par rapport à son objet d'apprentissage, car ils le conduisent à se considérer, lui, comme objet d'observation dans une situation d'apprentissages multiples : acquisition d'une compétence en langue étrangère, utilisation efficace d'un centre de ressources, utilisation de machines, exploitation de documents (*ibid.*).

Albero place aussi dans cette catégorie d'outils les différents tests et diagnostics ou autodiagnostic proposés à l'apprenant pour prendre conscience de ses acquis ou faire évoluer ses représentations sur la langue ou l'apprentissage. Ils nous semblent relever d'une interface entre l'apprenant et sa propre compétence d'apprentissage, en ayant une fonction méta-cognitive.

La dernière catégorie, les outils à fonction socialisante, peuvent être des panneaux d'affichage divers, des boîtes aux lettres personnalisées, des espaces conviviaux de type machine à café qui permettent de faire circuler des informations concernant des activités sociales internes (comme des rencontres avec des locuteurs natifs sur des thèmes particuliers), ou externes (comme des événements culturels en langue étrangère, des visites guidées, des repas etc.). Albero décrit ces espaces comme « flous », dont « l'utilité [...] n'est jamais décrétée, pourtant ce sont des lieux de vie où, dans le désordre et le bruit, des informations sont échangées (Le Moigne, 1990), des liens tissés qui soutiennent, voire cimentent, les motivations » (*idib.*). L'articulation entre cette dernière catégorie d'outils et les échanges humains qu'ils permettent de mettre en place ou qu'ils suscitent nous semble

ainsi avoir besoin d'être approfondie. Ils sont une interface non négligeable entre l'apprenant et autrui.

Les ressources humaines représentent un autre type d'interface entre l'apprenant et le projet pédagogique. Albero considère ici comme acquis le changement de paradigme vers la focalisation sur l'apprentissage et l'acquisition et non plus vers l'enseignement, et selon elle, la relation pédagogique telle que décrite par Houssaye (1988) se complexifie. En effet, ce qui est déterminant pour mesurer le changement de paradigme éducatif se situe plutôt dans la modélisation de l'accompagnement pédagogique. Elle remarque ainsi que

dans les dispositifs les plus autonomisants, les interfaces interviennent comme des systèmes d'accompagnement, non prescriptifs, qui conduisent l'utilisateur à adopter une attitude réflexive sur son action et le mènent à un carrefour où divers choix sont possibles pour lui (Albero, 1998 : 473).

Ce positionnement volontaire de l'apprenant face à des choix à effectuer implique pour les accompagnateurs d'assumer de nouvelles fonctions, qui consistent à aider l'apprenant à réaliser les choix pertinents pour qu'il construise son parcours au fur et à mesure de la formation.

Dans les dispositifs les plus autonomisants, l'intervenant pédagogique abandonne les fonctions de transmission et d'entraînement qu'il délègue aux machines. Entre l'utilisateur et son projet de formation, il se fait interface au sens où le projet de l'utilisateur devient premier, avant toute considération d'ordre idéologique, didactique, pédagogique ou technique. La fonction essentielle de l'intervenant est d'aider l'apprenant à trouver les moyens d'avancer dans son parcours d'une manière qui reste, prioritairement, autodéterminée (*ibid.*).

La modélisation de l'acte d'apprendre implique ainsi une fonction réflexive essentielle. Albero la représente de la manière suivante :

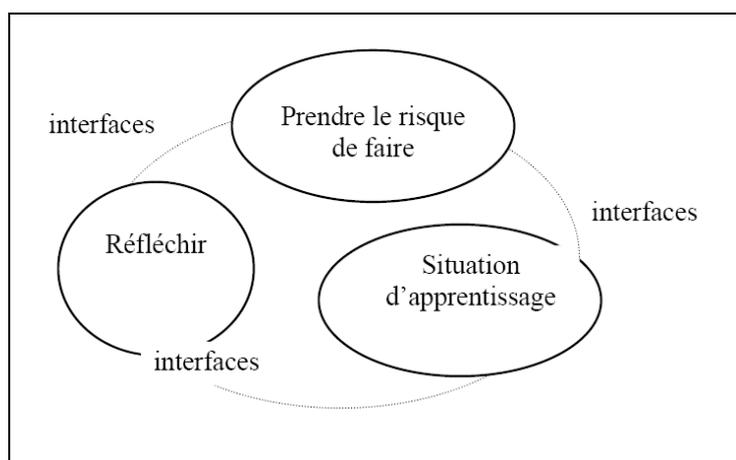


Fig. 8. Apprendre en centre de ressources, un processus dynamique (Albero, 1998 : 479)

Cette modélisation représente le processus réflexif et méta-cognitif nécessaire à l'activité d'apprentissage et rappelle la pensée de Rabardel (1995). En effet, chez Rabardel, le processus d'instrumentalisation, qui porte sur l'acquisition de nouveaux schèmes par le sujet grâce à l'accommodation de schèmes préexistants, et qui permet d'agir dans une

situation nouvelle, s'accompagne du processus d'instrumentation, qui par retour vers le sujet, peut faire évoluer ces schèmes préexistants, ou les reconfigurer. Si les interfaces décrites par Albero sont les instruments utilisés par l'apprenant pour apprendre dans la situation nouvelle qu'est le centre de ressources, alors les deux théorisations de l'activité et de l'apprentissage en centre de ressources nous semblent parfaitement compatibles, ce qui se produit pour le sujet apprenant au niveau inconscient lors de catachrèses ou de genèses instrumentales se produisant à un autre niveau lorsqu'il est amené par les interfaces du CRL à une réflexion consciente. On verrait ici centrale dans la conception de l'apprentissage dans les centres de ressources l'action sur les représentations pour l'action (l'apprentissage) de l'apprenant. Cette caractéristique des centres de ressources est remarquée par Ciekanski et résulterait des interactions entre l'apprenant et les interfaces matérielles et humaines du CRL.

Ces systèmes mettent ainsi en place des interactions multiples, matérielles et humaines, qui permettent à l'apprenant de confronter son système de représentations à des situations nouvelles. Cela participe du développement de l'apprendre à apprendre (Ciekanski, 2005 : 54).

Brewer conçoit ainsi les compétences d'apprentissage de l'apprenant comme étant au cœur de la problématique du sentiment d'échec dans l'apprentissage des langues, dans la mesure où l'absence de prise en compte de l'expertise de l'apprenant dans le milieu scolaire empêche celle-ci de se construire. Il situe l'expertise non comme une caractéristique de la personne, mais comme un élément de la carrière :

l'expertise est un processus qui émerge étape par étape au cours de la carrière du sujet apprenant, une carrière faite d'épisodes d'apprentissage qui se construisent et se succèdent dans la (méta)cohérence. L'attribution de la compétence à la "carrière" et non à la personne incite à rechercher les différences entre l'expert et le non-expert tout au long de la durée du processus transformationnel, et non seulement "au sommet"(Brewer, 2006 : 21).

Si l'expert est conscient ou non de sa propre expertise est une question complexe, qu'il illustre par une citation de Lakoff et Johnson à propos de la maîtrise experte, et même de la virtuosité, de chacun dans sa langue maternelle :

voici une liste peu exhaustive des "choses" que nous faisons (sans savoir *comment*) quand nous parlons une langue avec quelqu'un (ou quand nous languons) : accéder à des souvenirs pertinents à ce qui est en train d'être dit; comprendre un flux sonore en tant qu'il fait partie de la langue, la diviser en autant de segments, repérer ses caractéristiques phonétiques, identifier les phonèmes pour les regrouper en morphèmes, assigner à la phrase une structure en accord avec le nombre vaste de constructions grammaticales dont la langue est composée; sélectionner certains mots pour leur attribuer un sens approprié au contexte; construire le sens sémantique et pragmatique des phrases dans leur ensemble; cadrer ce qui est dit en termes pertinents à la discussion; effectuer des inférences pertinentes; construire des images mentales et les inspecter; combler les lacunes inhérentes au discours; remarquer et interpréter le langage corporel de son interlocuteur; anticiper sur l'évolution de la conversation; planifier ce que l'on va dire en réponse (Lakoff et Johnson, 1999 : 11 in Brewer, 2005 : 33-34).

Nous venons ici rapporter ces considérations, car si le CRL propose un mode de formation différent de celui-ci proposé dans les systèmes hétérodirigés, c'est peut-être en ce qu'il modifie la relation à l'expertise en langue proposée à l'apprenant. En l'amenant à réfléchir sur ses actions au fur et à mesure qu'il les effectue, et sur la langue et ses représentations sur celle-ci, le CRL ouvre une place aux savoirs informels des apprenants, à leur propre connaissance d'eux-mêmes et de leurs processus internes de régulation, ce qui peut les amener à un nouveau rapport au processus de formation en langues tout entier. En incluant au sein de la formation en tant que contenu à part entière la capacité d'apprendre, le CRL serait susceptible de réellement permettre à l'apprenant de s'auto-déterminer et ainsi même de renouveler au fur et à mesure que l'apprenant se forme les motifs susceptibles de nourrir son envie d'apprendre, ce qui est congruent avec l'idée de cercle vertueux proposée par Brewer (2006 :93, voir supra 63). Les outils à fonction réflexive décrits par Alberio, ou la modélisation spécifique du rôle des accompagnateurs dans les CRL et les types d'interactions prévues avec eux, nous semblent susceptibles de s'insérer dans ce mouvement spiralé imaginé par Brewer comme un cycle vertueux. La conception même des dispositifs de type CRL cherche à jouer sur ces facteurs et à considérer la possibilité pour l'apprenant de mettre en place ce type de processus réflexif, ce qui relève d'une réelle différence par rapport à la plupart des systèmes de formation hétérodirigés, lesquels ignorent bien souvent cette dimension de l'apprentissage et la place de la formation au sein du projet de la personne.

Selon Carette et Castillo, l'accompagnement spécifique proposé dans les CRL est ainsi caractérisé par cette même dynamique, qu'elles représentent de la manière suivante :

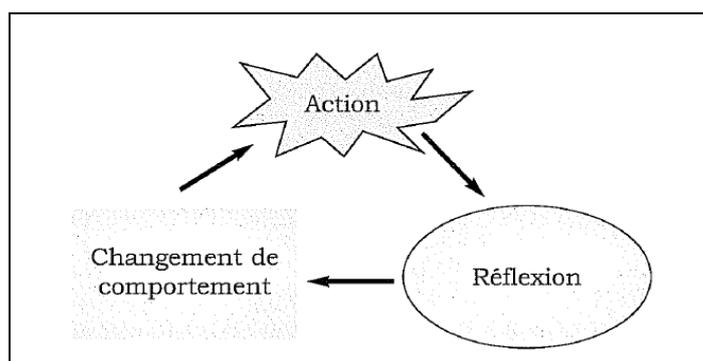


Fig. 9. L'action de l'apprenant dans un dispositif d'apprentissage autodirigé (Carette et Castillo, 2004 : 76)

C'est à partir d'une action que se produit une réflexion sur l'action réalisée, réflexion qui provoque un changement de comportement, qui conduira lui-même à une nouvelle action, etc. Concrètement, l'apprenant agit (fait un choix d'objectif, choisit un document, une technique, effectue le travail), puis il réfléchit sur son travail, et décide alors soit de continuer de travailler dans le même sens, soit de modifier tout ou partie de ce qu'il avait prévu (Carette et Castillo, 2004 : 77).

Ce changement de comportement est induit par la situation nouvelle qu'est l'apprentissage en centre de ressources, dans la mesure où, comme nous l'avons évoqué dans notre chapitre sur l'autonomie, la mise en œuvre de celle-ci par l'apprenant nécessite un déconditionnement au regard de la culture d'apprentissage construite par la fréquentation du dispositif hétérodigé qu'est le système scolaire classique. Le centre de ressources s'oppose ainsi aux pratiques usuelles des apprenants et les oblige à reconfigurer leurs schèmes d'action pour apprendre. Le dispositif et ses interfaces diverses peuvent être alors considérés comme les instruments de cette nouvelle action qu'est la direction de l'apprentissage par l'apprenant, en opposition à la soumission à la direction de l'enseignant auxquels les apprenants ont été conditionnés. Nous voyons ici différents niveaux, différents plans, conscients et inconscients, faisant interagir le sujet apprenant avec des outils matériels ou avec d'autres personnes, dans un même mouvement similaire aux processus inconscients d'instrumentation et d'instrumentalisation.

Albero distingue également deux tendances plus ou moins autonomisantes dans un type de dispositif qui peut aussi être conçu dans le but de favoriser la mise en œuvre de l'autonomie de l'apprenant, les « espaces langues ». Elle décrit ces espaces dans une définition englobant celle des CRL.

Ils se matérialisent par la création d'un centre de ressources ou par l'aménagement d'un espace spécialisé à l'intérieur du centre de documentation et d'information des établissements (CDI) ou encore à l'intérieur des médiathèques et des bibliothèques municipales (Albero, 2001 : 76).

Ces espaces, comme les CRL, présentent des ressources qui peuvent être multimédia ou non, peuvent proposer un accompagnement pédagogique et des activités sociales diverses, et peuvent faire apparaître « des compétences de la part des apprenants habituellement peu prises en compte dans des contextes plus traditionnels » (*ibid.*). D'après Albero, ces espaces sont « susceptibles d'entraîner des bouleversements radicaux dans les pratiques de formation et d'apprentissage » (*ibid.*) et possèdent ainsi un grand potentiel qui ne peut être « réalisé qu'à condition d'être actualisé par un projet pédagogique éducatif explicite » (*ibid.*). Les enquêtes réalisées par Albero auprès de centres de langues ont ainsi identifié trois critères susceptibles d'être analysés pour évaluer si un espace langues se situe dans l'une ou l'autre de ces tendances fortes qu'elle identifie. Ces critères reposent sur trois points majeurs :

- l'organisation matérielle du centre de ressources et le type de complémentarités mises en jeu entre les ressources matérielles et les ressources humaines ;
- la relation pédagogique privilégiée entre les ressources humaines et l'utilisateur ;
- le type de compétences mobilisées par l'utilisateur (*ibid.* : 77).

Il est intéressant de remarquer que la typologie ainsi constituée par Albero n'est pas sans rappeler très directement les classements opérés par Moore pour évaluer la distance transactionnelle dans les programmes de formation à distance. En effet, l'organisation matérielle peut être comprise comme un élément structurel du dispositif, la relation entre les ressources humaines et l'apprenant renvoie à la notion de dialogue chez Moore et en particulier à ses aspects qualitatifs, et les compétences mobilisées par l'apprenant étudiées par Albero concernent la compétence langagière et de communication, spécifique au contenu de la formation en langues, et l'autonomie de l'apprenant, décomposée en compétences d'apprentissage (ce que nous pouvons associer à la définition de Holec) et à des métacompétences, c'est à-dire des compétences transversales qui concernent la capacité à l'auto-détermination.

Albero précise que si ses résultats permettent de mettre en lumière deux types, ceux-ci relèvent plutôt de la tendance que de la frontière ferme, car les situations pédagogiques observées sont souvent hybrides – ce qui rejoint les observations de Carton (1984) dans les CRL eux-mêmes. Ces nuances effectuées, les deux types proposés par Albero sont les suivants :

- l'un tente d'apporter une amélioration à l'existant sans pour autant modifier celui-ci ou le remettre en cause - dans la suite de ce texte, nous appellerons cette catégorie les espaces du premier type ;
- l'autre élabore une spécificité qui contribue à impulser une relecture des pratiques d'enseignement et d'apprentissage plus habituelles - dans la suite de ce texte, nous appellerons cette catégorie les espaces du second type (Albero, 2001 : 77).

Les deux types d'espaces langues se différencient ainsi selon les trois critères définis. L'opposition en termes d'« organisation matérielle » et de « type de complémentarités mises en jeu entre les ressources matérielles et les ressources humaines » se caractérise par les différences suivantes :

- dans les espaces de premier type, le positionnement physique des machines alignées place les apprenants dos à dos et la personne-ressources est cachée par exemple par un comptoir, quand dans les espaces de second type, les machines sont disposées de sorte à permettre plusieurs actions :

travailler face à une machine seul ou à plusieurs, utiliser plusieurs supports à la fois grâce à des matériels légers et mobiles, réorganiser une partie de l'espace pour un travail de petit groupe, etc. Les pairs peuvent alors être perçus comme des ressources potentielles (*ibid.* : 78).

comme l'intervenant qui est visible aussi comme personne-ressource potentielle.

- Dans les espaces de premier type, l'accès aux matériels est « médiatisé par des fichiers et/ou par le permanent » quand dans les espaces de second type, une errance est favorisée par un accès en « libre-service » aux matériels, ce qui permet à

l'apprenant « d'élaborer des critères de choix, éventuellement par essai-erreur » (*ibid.*).

Ces caractéristiques physiques induiraient déjà des positionnements très différents quant à la conception et l'usage du dispositif : le premier type chercherait à sécuriser les utilisateurs grâce à

une configuration (re)connue : salle balisée ; espaces de travail individualisé et nettement différenciés par types de supports (papier, audio, vidéo, informatique) ; permanent référent dans le contenu et médiateur dans l'accès aux divers matériels (*ibid.*).

L'espace est ainsi structuré « par les activités prévues et souvent prescrites par l'instance de formation en fonction de programmes et de référentiels standardisés » (*ibid.*). Nous attirons l'attention sur cette préconception des activités offertes aux apprenants, qui situent ainsi l'usage de ce type d'espace plutôt dans un paradigme de la direction de l'apprentissage par autrui que par l'apprenant lui-même.

Au contraire, les espaces de second type « plongent l'apprenant dans un environnement complexe où il élabore des stratégies de pilotage dans les lieux, les matériels et parmi les personnes-ressources ». Ils sont « moins différenciés car structurés par l'activité de l'apprenant » (*ibid.*). Albero considère cette organisation physique comme une « ouverture spatiale et temporelle qui conduit à conscientiser l'organisation du travail et à expliciter, les préférences en termes d'apprentissage, de choix de supports, de méthodologie, etc. » (*ibid.*) Elle propose ainsi une conception de l'ouverture spatiale qui précise la notion de lieu non seulement comme un endroit où se réalise l'apprentissage (à la maison, au bureau, en classe, au CRL), mais dans les possibilités offertes par un lieu pour la variété des activités qui y sont possibles et la variété de leurs configurations. D'autre part, ces caractéristiques spatiales dans les espaces-langues montrent que l'intention de favoriser l'autonomie de l'apprenant et sa mise en œuvre se manifeste bien dans des détails, dans un niveau micro du dispositif, puisque le simple positionnement de chaises – en face à face, dos-à-dos, ou de machines – qui permettent ou non à deux personnes de l'utiliser en même temps, relève d'une certaine manière de la prescription ou de l'autorisation de certaines activités pour l'apprenant.

Albero considère les ressources comme appartenant également à cette organisation matérielle de l'espace-langues. Elle repère sur ce sujet quatre différences essentielles dans les deux types d'espaces :

- les espaces de premier type proposent en majorité des produits éditoriaux, didactiques, qui « imposent un modèle de la langue cible relativement standardisé, parfois même simplifié et/ou décontextualisé » (*ibid.*: 79). Nous ajouterons que ces matériels imposent aussi une direction à l'apprentissage, puisqu'ils invitent la

plupart du temps les apprenants à suivre une progression préétablie, à effectuer des séries d'activités dans un ordre prédéterminé. Les espaces de second type proposent plutôt des documents authentiques, lesquels « plongent d'emblée l'apprenant au cœur de la complexité langagière ; tout le travail pédagogique d'accompagnement de ces documents va se faire en amont ou en aval de la consultation » (*ibid.*).

- Ces matériels dans les espaces de premier type sont donc « adaptés » (Holec, 1994) aux objectifs institutionnels alors que dans les espaces de second type, ils sont « adaptables » : « ils offrent toute une gamme de situations contextualisées, variées, très marquées au plan socio-culturel, qui conduisent l'apprenant à élaborer des stratégies de compréhension et d'expression extrêmement utiles face à des natifs » (*ibid.*).
- Ces matériels invitent à des utilisations différentes, les premiers étant souvent juxtaposés, puisque les critères pour les choisir sont généralement le « niveau global » ou la « grande compétence visée » ou encore le « domaine abordé ». Les seconds souvent peu explicités « obligent les intervenants pédagogiques à les relier les uns aux autres par un maillage qui s'élabore au fur et à mesure de l'enrichissement du fonds » (*ibid.*).
- Ces matériels sont prescrits différemment, par l'enseignant dans les espaces de premier type, pour répondre à un objectif prédéfini ou au niveau de langue de l'apprenant identifié par un test, alors que dans les espaces de second type, leur nature « complexe et plurielle », couvrant des « objectifs divers inter-reliés (linguistiques, socioculturels, méthodologiques, etc.) » oblige l'apprenant à élaborer « des critères de choix des matériels qu'il privilégie selon ses besoins explicités en terme d'objectifs, d'échéancier et de critères "d'acceptabilité" de ses performances (Holec, 1979) » (*ibid.*).

Les espaces de premier type reposent ainsi sur « un parcours linéaire et progressif, de module en module », dont l'apprenant « n'est pas le maître d'œuvre » (*ibid.*) quand les espaces de second type, et l'utilisation de documents authentiques, permettent des accès « multiples » aux matériels, et ainsi la construction effective de son propre parcours.

Concernant l'accompagnement proposé et sa complémentarité avec les ressources, Albergo distingue dans les espaces de premier type une figure d' « homme-orchestre » (*ibid.* : 80), dont la fonction peut être redondante de celle des ressources, et qui accomplit un panel de tâches « depuis la constitution du fond documentaire, jusqu'à la maintenance des machines, en passant par l'animation de l'espace et l'assistance sur différents contenus » (*ibid.*). Plus rationalisés, les espaces de second type délèguent aux machines un certain

nombre de tâches, comme celles de « transmission, explication, exemplification, entraînement, répétition, test et évaluation » et spécialisent les personnes-ressources dans celles de « de diagnostic, conseil, accompagnement et validation » (*ibid.*).

Cette complémentarité entre l'organisation matérielle de l'espace langues et les ressources humaines proposées permet à Albero de proposer des modifications du triangle pédagogique d'Houssaye, auquel nous nous sommes précédemment intéressée dans un contexte plus général dans notre troisième chapitre. Les espaces de premier type se situeraient dans une relation pédagogique classique, hétérodirigée, quand les espaces de second type seraient capables de prendre en compte des médiations plus complexes, en mettant en jeu non les trois pôles enseignant, élève et savoir, mais les pôles ressources, apprenant et contenus.

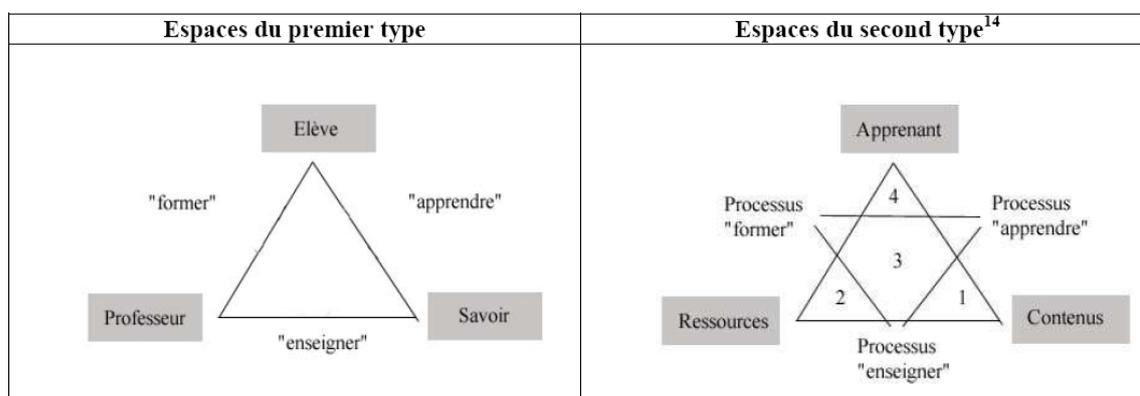


Fig. 10. Relation pédagogique et espaces de premier et second type (Albero, 2001 : 80)

Les dominantes identifiées par Albero plus tôt au sein de sa classification des CRL se retrouveraient dans les différents triangles à l'intérieur de l'étoile formant les espaces de second type, la dominante prescriptive se retrouvant en 1, la tutorale en 2, la coopérante en 3 et l'autodirective en 4.

Quand les travaux sur la distance transactionnelle et l'ouverture invitent ainsi à proposer une analyse des dispositifs dissociant la structure du dialogue, il nous semble que cet axe ne permet pas de mettre en évidence la cohérence d'un projet pédagogique particulier, les conditions structurelles d'un dispositif étant en articulation, d'après Albero, avec le dialogue pédagogique, caractérisé au moins en partie par la relation pédagogique établie entre l'apprenant et le formateur. Si Albero reconsidère la relation pédagogique tripolaire mise en évidence par Houssaye, c'est aussi pour mettre en évidence ces relations micro et macro entre certaines composantes structurelles des CRL, comme par exemple la gestion de l'espace, et la relation pédagogique proposée :

Comme le montrent les schémas reproduits dans le tableau ci-dessus, l'ouverture spatiale et organisationnelle de l'espace langue conduit à des modifications fondamentales de la relation pédagogique (*ibid.* : 81).

Car si la relation pédagogique change, c'est parce que le projet pédagogique change et avec lui la relation au savoir proposée à l'apprenant, l'enseignant n'étant plus le détenteur unique du savoir, et le savoir se déclinant en série de contenus à maîtriser pour perdre sa qualité d'entité abstraite (*ibid.*).

La notion d'ouverture, dans les recherches d'Albero, va donc au-delà d'une distinction de différentes composantes identifiables au sein d'un dispositif de formation : elle implique un projet pédagogique susceptible de donner le contrôle à l'apprenant et de l'assister dans les choix à effectuer pour gérer lui-même son parcours. Autonomie et ouverture se rejoignent ainsi, en tant qu'objectifs macro et meso du dispositif, ayant des conséquences sur des niveaux micro, tels le choix des ressources proposées aux apprenants ou la gestion de l'espace. Nous étudierons à présent l'hypothèse que dans les CRL, l'accompagnement est modélisé pour permettre un type particulier de dialogue entre apprenants et formateur susceptible de l'aider à développer son autonomie d'apprentissage. Cela viendrait ainsi conforter, sur le plan théorique, l'articulation entre autonomie, ouverture et dialogue et la hiérarchie entre ces trois éléments, l'objectif d'autonomie de l'apprenant induisant une certaine structure du dispositif, ce que nous avons tenté d'illustrer au cours de ce chapitre, et une certaine modélisation de l'accompagnement permettant en particulier un dialogue, c'est-à-dire un type de dialogue aux caractéristiques déterminées.

Nous rappellerons à présent les distinctions opérées par Jézégou, l'ouverture, en tant que caractéristique d'un dispositif,

traduit le niveau de souplesse organisationnelle et pédagogique du dispositif. D'une manière plus spécifique, cette amplitude se conçoit en définissant le degré de liberté de choix accordé à l'apprenant pour chacun des facteurs contextuels du dispositif : temps, lieu, accès, objectifs, rythme, supports pédagogiques multimédias, moyens de communication, personnes-ressources, évaluation, etc. (Jézégou, 2002 : 52).

Considérant les éléments de cette définition, nous allons tenter de développer les caractéristiques des CRL et leur propension à offrir une liberté de choix à l'apprenant pour différentes composantes. Ce développement n'est pas homogène, dans la mesure où nous avons trouvé, dans la littérature du domaine, des points bien plus développés que d'autres. Ce cadrage théorique nous servira ensuite pour éclairer les analyses que nous ferons de la représentation de l'ouverture d'un dispositif particulier par ses concepteurs et les acteurs qui le mettent en œuvre.

3.4. La notion d'ouverture et les CRL

3.4.1. La notion de lieu et les CRL

Un centre de ressources est un lieu physique ; une formation proposée dans un CRL est donc *a priori* conditionnée par la fréquentation de celui-ci. En revanche, nous avons déjà évoqué que dès la constitution des premiers CRL, les bibliothèques sonores, Bouillon (1971) ou Harding et Legras (1974) voyaient comme une possibilité pertinente pour l'apprenant le fait que le CRL permette des prêts externes de documents, afin que l'apprenant puisse travailler dans les lieux qui lui conviennent. Aujourd'hui, avec la portabilité des appareils techniques à la disposition d'un grand nombre, les fichiers peuvent s'échanger et il est assez facile d'imaginer qu'un CRL possédant une banque de données numériques puisse offrir des accès à distance à des documents. Le prêt de documents reste cependant un domaine complexe sur le plan du droit d'auteur car ce type d'usage implique des contraintes spécifiques bien en amont de la diffusion aux utilisateurs. D'autre part, fournir une banque de documents accessibles à distance peut aussi mettre en péril le fonctionnement du centre : si les apprenants n'y viennent pas pour travailler, comment justifier l'existence de ses murs ? Si les utilisateurs ne sont pas présents sur place, comment justifier le projet pédagogique d'un point de vue institutionnel ? Voilà quelques questions qui peuvent venir ainsi limiter la projection des activités d'un CRL à un usage en ligne.

Concernant le lieu, d'autres remarques nous semblent importantes à effectuer. Si l'on considère en effet le modèle habituel de la classe de langue comme espace physique où se déroule une formation, il est important de concevoir les grandes modifications spatiales liées à la formation dans un CRL. Poteaux rappelle ainsi que

dans une classe habituelle, la distance est établie par les objets matériels, bureau de l'enseignant, tables des élèves, tableau etc., en fonction du volume disponible ; la distance par rapport à une personne s'établit en fonction de la relation de pouvoir existant entre les interlocuteurs. Même si l'enseignant se déplace entre les rangs et se rapproche des élèves ou si ceux-ci viennent aborder l'enseignant, une distance culturelle est spontanément respectée (Poteaux, 2007 : 80–81).

La situation physique dans un CRL est très différente.

La disposition des lieux incite à la libre circulation. Les codes sociaux de distance entre les individus fonctionnent, les enseignants s'approchant très souvent des étudiants puisqu'ils ne font pas un cours magistral, et vont de l'un à l'autre. Une proximité physique peut être observée, une certaine intimité à la fois avec son objet de travail personnel et les autres personnes présentes, toute catégorie confondue. Le dialogue possible avec plusieurs types d'interlocuteurs tour à tour ou simultanément représente une possibilité d'interactivité importante. Elle est à portée de main même si elle n'est pas pratiquée. Elle existe de fait, même si elle n'est pas revendiquée : échanges verbaux rapides et spontanés, communication non verbale par un sourire, un regard d'encouragement ou de

réprobation, une présence silencieuse mais symbolique qui marque l'appartenance à un groupe (*ibid.*).

L'espace conditionne ainsi un nouveau rapport entre les acteurs. Les possibilités pour l'apprenant de solliciter ou non ses pairs ou des formateurs au cours de sa propre activité d'apprentissage changent radicalement la situation d'apprentissage. L'espace matérialise les changements de rôles opérés dans le dispositif au regard de la traditionnelle situation d'enseignement. Dès le début des travaux de recherche et de conception dans des dispositifs de ce type, cette situation physique est perçue comme cruciale pour stabiliser les nouveaux modes de construction des savoirs que l'on cherche à y voir s'opérer. Harding et Legras mettaient ainsi en garde contre la possible - et facile - récupération des rôles traditionnels de l'enseignant par celui-ci dans l'ancêtre du CRL, la BS.

La difficulté pour le professeur dans le cadre d'une bibliothèque sonore est précisément de ne pas utiliser l'individualisation pour "récupérer" une situation de classe traditionnelle, car lorsque cela arrive, c'est toujours au détriment de ce qui fait la valeur même de la bibliothèque sonore. Or une telle "récupération" est extrêmement facile à réaliser : il suffit pour cela - et c'est d'autant plus facile que les étudiants sont isolés les uns des autres - d'imposer des programmes à certains étudiants, de les bousculer dans leur rythme de travail en les interrompant ou en les interrogeant de manière intempestive, de leur imposer des tests réguliers, ou encore de suivre de près les trois ou quatre étudiants les plus brillants et de laisser les autres faire n'importe quoi (Harding et Legras, 1974 : 96).

Ces actions possibles du formateur cherchant à récupérer son rôle d'enseignant dans une BS sont nécessairement liées à des actions physiques et spatiales : elles impliquent d'aller voir l'apprenant, de le déranger dans son travail, de lui imposer des échanges qu'il n'est pas venu solliciter. Il semble donc très facile, physiquement, de perdre de vue l'objectif de la disposition spatiale des lieux dans un CRL ou une BS : que l'apprenant gère son apprentissage et apprenne, et non qu'il y soit enseigné. Aubert a poussé ces réflexions dans son travail de recherche doctorale (2004). Il a analysé les effets de la distance physique entre les apprenants et les autres acteurs d'une formation individualisée en APP (Atelier Pédagogique Personnalisé). Ses travaux l'amènent à conclure que la distance physique aurait une influence sur le conflit cognitif objet de la situation d'apprentissage. Elle pourrait étendre ou restreindre la zone proximale de développement, en modifiant les paramètres de la prise de décision concernant le fait de solliciter l'aide du tiers, ou non. D'après Aubert, l'apprenant face à un conflit cognitif pousserait ses investigations en lui-même, dans une démarche praxéologique et de distanciation, bien plus loin, hors de la présence d'un formateur. La proximité et la disponibilité de celui-ci l'amènerait à interrompre la résolution de problème pour solliciter l'aide extérieure. Aubert défend ainsi la thèse qu'une pédagogie de la distance est nécessaire pour favoriser l'apprentissage.

La distance se comprend dans les sens du terme. Concret, elle représente un écart entre deux points ou plus exactement, dans notre cas, entre deux personnes. Cette distance sert dans ce cas-là à libérer l'action du sujet afin qu'aucun jugement ne soit porté sur l'organisation en devenir de l'apprenant. Instinctives, intuitives, les démarches n'ont pas pour obligation d'être raisonnées. Cette distance encourage le droit à l'erreur et à s'appuyer sur celle-ci pour adopter et construire des méthodes efficaces et raisonnées. Cet écart entre les deux acteurs de la formation est alors une donnée pédagogique dans le dispositif. Concrètement, elle s'observe par la distance physique qui sépare l'apprenant de l'expert pédagogique ou encore entre les apprenants eux-mêmes (Aubert, 2004 : 58).

Cette distance au cours de l'action est en relation directe avec le travail que l'apprenant opère devant le conflit cognitif – source d'acquisition- qu'il rencontre au cours de son activité :

la pédagogie de la distance consiste également à favoriser la distanciation entre le sujet et ses actions ou ses activités cognitives ou affectives. Cette distance est un premier pas vers l'autonomie. Elle induit comme référence principale à l'apprentissage le sujet c'est-à-dire le "je" impliqué dans l'action et qui cherche un sens à son organisation, à ses décisions et à sa gestion. Cette distanciation correspond à une boucle réursive évaluant et organisant les démarches cognitives opérées (*ibid.*).

Ainsi, si la question de la liberté de choisir le lieu de formation est peut-être importante pour qualifier l'ouverture d'un dispositif de formation, il semble que la question de l'espace physique soit liée à celles des rôles des formateurs et du projet pédagogique en ce qui concerne le développement possible de l'autonomie de l'apprenant et sa situation d'apprentissage.

A titre d'exemple, la division des espaces de travail à partir des quatre compétences - compréhension orale et écrite, expression orale et écrite - a permis de modifier les représentations d'apprenants qui ne considéraient plus l'acquisition de la langue étrangère comme la mémorisation d'un "tout", mais arrivent à accepter l'idée qu'ils peuvent être performants dans une compétence et moins dans une autre (Albero, 1998 : 475).

Albero considère cette dimension pédagogique de la distance comme une rupture avec la règle théâtrale de la triple unité de temps :

La référence à l'auto-formation conduit à organiser des espaces ouverts d'apprentissage (les centres de ressources) dans lesquels l'usager a la possibilité de prendre en main une partie de son parcours de formation. En rupture avec les formations traditionnelles institutionnalisées comportant, comme au théâtre, une triple unité de temps (le cours), de lieu (la classe) et d'action (l'enseignement), la référence à l'auto-formation conduit à concevoir des modalités plus flexibles et plus adaptées aux besoins des publics (heures d'ouverture des centres de ressources, échanges avec des personnes-ressources sur demande ou sur rendez-vous, choix relatifs des supports, des documents et des activités, parfois, choix des compétences à travailler et négociation des critères de l'évaluation) (Albero, 2002 : 461-462).

3.4.2. Temps, rythme et cheminement

Selon la définition de l'autodirection de Holec (1979), la gestion du rythme d'apprentissage et du temps de formation doit être entièrement contrôlée par l'apprenant. Or, dans le cadre d'un dispositif de formation, de nombreux paramètres temporels sont contraints par les possibilités de l'institution : si le lieu physique du CRL est le lieu de la formation, ses horaires d'ouverture sont une première contrainte. Si des regroupements entre apprenants ont lieu, la gestion du temps devient lourde et fortement contrainte par les disponibilités des uns et des autres. Si l'accompagnement a lieu en rendez-vous avec conseillers ou locuteurs natifs, des créneaux horaires possibles pour ces séances vont aussi contraindre les possibilités de l'apprenant. D'autre part, la question de la durée d'une formation est aussi induite par celle du temps, or une formation est souvent prédéterminée en durée, alors que la fréquentation d'un CRL peut être plus souple.

D'un point de vue plus pédagogique, Holec a associé la gestion du temps et du rythme à l'idée de progression et de construction du parcours de l'apprenant : planifier le déroulement de la formation, c'est « déterminer quel aspect de l'apprentissage doit être initié/poursuivi/interrompu » et la qualité de la « vitesse d'intégration des connaissances » (Holec, 1981 : 52). La question du temps et du rythme, si comme celle du lieu, est classée par Jézégou dans des composantes spatio-temporelles, vient nécessairement en certain point rencontrer le projet pédagogique. En effet, il nous semble que le temps est un élément de la composante « cheminement » proposée par Jézégou à la place du terme parcours, lequel est caractérisé par « la délinéarisation des parcours d'apprentissage et la prise en compte de l'errance que cela peut engendrer » et par « une alternance de distance et de présence, entre le travail autonome et l'entretien de conseil, situation qui implique pour l'apprenant de composer avec différents systèmes didactiques » (Ciekanski, 2005 : 54). Le cheminement propre au CRL serait donc une alternance de travail individuel et d'activités pédagogiques accompagnées, au sein desquels se construit le parcours de formation à proprement parler, c'est-à-dire l'agencement des ressources, activités et contenus d'apprentissage, des événements préparatoires, exécutifs et évaluatifs de la formation.

3.4.3. Objectifs et évaluation

Les objectifs, d'après Holec, se construisent à partir

d'une compétence de communication définie sur la base des besoins langagiers que l'apprenant se sera reconnu. Ces besoins personnels peuvent faire apparaître des dimensions spécifiques telles que faire rire, comprendre les émissions boursières, lire vite, résumer en langue maternelle un texte en langue étrangère, etc. (Holec, 1981 : 52).

D'autre part, la notion d'objectif se situe ici dans l'approche communicative et ne pas considère pas la performance en langue et les objectifs à atteindre en fonction d'une perfection idéale incarnée par le modèle du locuteur natif, mais par rapport à des seuils satisfaisants selon les critères de l'apprenant pour pouvoir répondre aux objectifs de la situation de communication. Les objectifs personnels, ne sont donc pas simplement des objectifs choisis par l'apprenant dans un panel de compétences proposées par l'institution, mais relèvent de sa propre projection de lui-même dans la situation qu'il souhaite maîtriser :

en ce qui concerne la compétence de communication, l'apprenant va proposer comme objectif, non pas le comportement verbal de l'abstraction appelée "*native speaker*" mais celui qu'il se représente être le sien dans les situations de communication où il sera placé (Holec, 1979 : 32).

La dimension personnelle des objectifs de l'apprenant relève, plus encore que du choix, de la capacité du dispositif à pouvoir intégrer des objectifs imprévisibles en conception : si l'apprenant prend en charge intégralement cette définition, non seulement le personnel doit pouvoir être intégré, mais aussi l'unique :

la prise en charge de la définition d'objectifs par l'apprenant a pour conséquence, et ceci est également vrai pour les autres opérations, la prise en compte de dimensions à pertinence personnelle et parfois unique (Holec, 1981 : 52).

Définir un objectif, selon Holec, implique donc de choisir des actes de communication, de modaliser la réalisation de ces actes, c'est-à-dire de décider des seuils de compétence à atteindre, entre laxisme et perfectionnisme (*ibid.*). Holec précise également que les objectifs et les seuils envisagés, peuvent évoluer au cours de l'apprentissage (*ibid.*). La notion d'objectifs ainsi définie dépasse quelque peu la simple dimension d'un choix possible : non seulement l'apprenant doit pouvoir choisir ses objectifs d'apprentissage dans un panel large, mais il doit aussi pouvoir les adapter à sa situation personnelle et en intégrer de non prévisibles, totalement personnels.

En référence à l'apprentissage autodirigé, nous remarquons également une mise en garde de Carton concernant la relation entre objectifs de l'apprenant et succès de la formation autodirigée :

Dans le cas de publics qui savent pourquoi ils veulent apprendre la langue étrangère, surtout s'ils s'agit de besoins spécifiques ou urgents, la démarche est mieux acceptée ; en revanche, s'ils s'agit d'apprenants dont les objectifs sont globalisants ou non immédiats, le travail autonome est graduellement négligé (Carton, 1984 : 32).

Concernant l'évaluation, celle-ci est double :

- elle porte sur l'acquisition de la langue ce qui « consiste à apprécier le degré de concordance entre les connaissances acquises et les connaissances visées » laquelle est gérée par l'apprenant dans la mesure où c'est lui qui « sélectionne les performances, les critères, le modèle, les seuils » (Holec, 1981 : 52). Carton ajoute que des conversations avec "nativophones" peuvent être réalisées et enregistrées « pour servir ensuite de source d'évaluation ou de travail »(Carton, 1984 : 30–31) ;

- elle porte sur l'apprentissage et interroge la détermination des objectifs, l'adéquation entre objectifs et contenus, le choix des méthodes de travail, celui des lieux et temps, et les progrès réalisés (Holec, 1981 : 52).

3.4.4. Ressources, contenus et méthodes

Comme Holec le remarque pour les objectifs des apprenants, qui doivent d'une certaine manière s'inscrire au-delà du choix dans le contexte d'une formation autodirigée, certains auteurs s'intéressant à la question des ressources dans les CRL mettent en avant la complexité et les orientations pédagogiques induites par la construction du fond documentaire d'un centre puis l'utilisation par l'apprenant de celui-ci. Demaizière pose ainsi un certain nombre de questions qui selon elles, orientent différemment l'utilisation du CRL et la possibilité d'autodirection de la formation par l'apprenant.

S'il y a choix, s'effectue-t-il à partir d'un fonds de ressources ou de propositions large ou restreint, ouvert ou fermé ? Par exemple, a-t-on sélectionné quelques dizaines de produits correspondant à la population cible et aux options didactiques des responsables ou a-t-on essayé de regrouper toutes les ressources existant sur le marché ? Les deux optiques existent. Elles ne mettent pas l'apprenant dans la même position et ne construisent pas le même type de relation entre lui et les responsables du dispositif (Demaizière, 2001 : 22).

La possibilité d'offrir à l'apprenant de langue toutes les ressources disponibles sur le marché nous semble pourtant un idéal presque impossible à réaliser pour une langue comme l'anglais, dans la mesure où non seulement les produits didactiques existent en très grande quantité, mais où les documents authentiques sont potentiellement infinis. En revanche, les choix effectués par les concepteurs en matière de ressources sont effectivement représentatifs de leur conception des apprenants et des formations qu'ils peuvent mettre en œuvre, ainsi que de leur ancrage dans une tradition pédagogique ou une autre.

On n'oubliera pas non plus le guidage constitué par la sélection des ressources à offrir. Les critères peuvent alors relever des caractéristiques de la population d'apprenants (degré de "difficulté", thèmes plus ou moins adaptés aux centres d'intérêt supposés ou au champ concerné - langue de spécialité, apprentissage sur objectifs spécifiques...). Ils seront aussi (la didacticienne linguiste que je suis l'espère) liés à la cohérence scientifique des différentes approches : éviter de proposer des produits intégrant des explications ou des activités scientifiquement ou méthodologiquement inadéquates, dépassées, incohérentes entre elles... (Demaizière, 2004 : 86).

En considérant le recours à l'Internet et à des produits multimédia dans les centres de ressources, Demaizière poursuit son questionnement en identifiant deux extrêmes entre une position proche de l'hétérodirection et une autre plus proche de l'autodidaxie que de l'autodirection.

Les matériaux multimédia ou TIC comportent ou non un scénario pédagogique (le didacticiel contrasté à une navigation sur la Toile vers des sites informatifs plutôt que pédagogiques). Ils proposent ou non un retour pédagogique intégré au produit, et donc fourni immédiatement. La différence est grande entre une situation et une autre. L'apprenant n'est plus "seul" de la même manière dans un cas ou un autre. Lui demander de rechercher, sans aide ou indication préalable précises, des informations pertinentes sur la Toile pour construire son apprentissage peut le placer dans une situation proche de l'autodidaxie. On est alors dans une version maximaliste de l'auto-formation. Au contraire, prescrire en situation de groupe une tâche à exécuter et en effectuer la reprise et la synthèse ensuite à nouveau en groupe, sous la direction du formateur n'introduira pas un grand degré d'auto-formation (Demaizière, 2001 : 26).

Le Système d'Apprentissage Autodirigé avec Soutien (SAAS) développé au CRAPEL, est décrit comme comprenant trois types de ressources pour l'apprentissage, la notion impliquant aussi le support par lequel ils sont médiés.

- Les documents authentiques sonores : ce sont les émissions de radio, télévision, perçues en direct ; les enregistrements de telles émissions, utilisées en différé. Les supports techniques de ces documents peuvent être les cassettes son, vidéo, les cédéroms, DVD, certains sites sur Internet.
- Les documents authentiques écrits : articles, textes de vulgarisation scientifique, romans, rapports, récits, faits divers, reportages, etc. extraits de magazines, brochures publicitaires, livres, Internet...
- Les documents didactiques : extraits de méthodes avec cassettes son et vidéo, cédéroms, livres, Internet, dictionnaires (Carette et Castillo, 2004 : 75).

Les moyens (équipements permettant l'utilisation des documents : magnétophone à cassette équipé de micro, téléviseur et magnétoscope, caméscope, ordinateur avec lecteurs de cédéroms et DVD, etc.) sont envisagés par ces auteurs comme des ressources matérielles, et elles incluent les ressources humaines (locuteurs natifs, autres apprenants, conseiller) dans les ressources proposées par le dispositif. Elles précisent que « tout ou partie de ces ressources peuvent être fournies par le centre de ressources ou peuvent appartenir à l'apprenant » (*ibid.*), ouvrant ainsi l'intégration des ressources dans la formation de l'apprenant non seulement sous l'angle des choix possibles à l'intérieur du dispositif, mais aussi de celui des apports possibles de l'apprenant lui-même.

La conception du fonds documentaire d'un CRL doit être, selon les chercheurs du CRAPEL, très large, car « les matériels doivent prendre en compte la diversité de leurs utilisateurs et des utilisations qu'ils en font », c'est-à-dire, comme dans le cas du dispositif qui nous intéresse, répondre à des besoins multiples, l'hétérogénéité du public étant une norme. Cette hétérogénéité « rend impossible toute prévision sur qui, présentant quelles particularités, utilisera quel matériel » (Carette et Holec, 1995 : 86). Cette position peut paraître extrême, pourtant, l'objectif de la constitution du fond et de son accessibilité par les apprenants est de « permettre à chacun d'eux, avec ses caractéristiques propres, d'en faire l'usage qu'il souhaite en faire » (*ibid.*). Pour que cela soit possible, les ressources doivent répondre à trois conditions : « être adaptables, autosuffisantes et accessibles » (*ibid.*).

L'adaptabilité des ressources s'oppose à la pré-adaptation des matériels d'apprentissage dans les manuels ou les CD-rom de langue en fonction d'objectifs d'apprentissage, de niveaux, de progressions préétablis. Une ressource adaptable est proposée « sans référence à un public donné et à des caractéristiques propres » (*ibid.*), mais :

- en fonction d'objectifs d'acquisition : matériels pour acquérir tel savoir-faire communicatif, tel savoir linguistique, telle capacité de compréhension, telle information d'ordre socioculturel, etc.
- et en fonction de principes méthodologiques généraux : distribution de modules couvrant toute une acquisition ; distinction entre activité de découverte et activité de mise en pratique, utilisation de documents authentiques; etc. (*ibid.*)

L'autosuffisance d'une ressource renvoie à la possibilité, pour l'apprenant, de l'exploiter sans l'aide d'un tiers. Cela implique d'une part

une présentation et une description compréhensible », une « indication explicite des objectifs d'acquisition visés, des consignes de travail claires (dans la langue maternelle de l'apprenant autant que faire se peut), des descriptifs détaillés des documents supports le cas échéant, des renvois à d'autres activités ou à des ouvrages d'appoint si nécessaire (*ibid.*)

et d'autre part que les contenus soient « complets, au sens où ils apportent à l'apprenant, directement ou par des renvois à d'autres ressources du centre, tous les éléments nécessaires pour atteindre l'objectif d'acquisition visé » (*ibid.*)

Enfin, l'accessibilité renvoie à « la disponibilité spatiale et temporelle » des ressources, qui doit être aussi large que possible » (*ibid.*). Nous renvoyons ici à nos développements sur la notion de lieu et à la question des prêts externes de matériels, qui étaient une pratique courante dans le SAAS, les apprenants repartant avec les ressources à travailler chez eux ou ailleurs. D'autre part, l'accessibilité renvoie également au catalogage des ressources, à leur accès « aussi direct et rapide que possible ». Or, cela n'est pas aisé, puisque la « constitution du fichier d'un centre de ressources se trouve à l'intersection de

trois points de vues qui reflètent des intérêts différents : bibliothécaires, formateurs et apprenants veulent y retrouver leurs outils et leurs contraintes propres » (Cembalo, 1995 : 96). Si ce point de vue était valide dans les années 90, il l'est d'autant plus aujourd'hui où, nous l'avons déjà évoqué, se greffe de plus le point de vue de l'ergonome. Selon Cembalo, les préoccupations des enseignants et des apprenants se rejoignent car convergent vers deux priorités dans la constitution des critères d'accès aux ressources : « nombre et pertinence des critères de description, facilité et composante formatrice des procédures de recherche » (Cembalo, 1995 : 96). Ces conditions posent ainsi comme base le développement d'une recherche multicritères et le besoin d'interfaces transparentes, dont l'apprenant peut facilement interpréter la logique.

Si ces caractéristiques sont supposées s'appliquer à la construction du fonds documentaire d'un CRL, le centre doit aussi proposer des « matériels de soutien à l'autodirection », c'est-à-dire portant sur les contenus à acquérir pour apprendre à apprendre (*ibid.*). Ces matériels relèvent des « outils à fonctions réflexives » décrits par Alberio (1998) et qui selon Gremmo sont constitutifs de l'autonomisation, laquelle « repose aussi sur la dissociation entre les documents et les outils d'apprentissage : les activités proposées avec un document peuvent être pratiquées avec d'autres documents dont l'apprenant peut disposer » (Gremmo, 1986 : 61).

Les ressources privilégiées dans un CRL sont, dans cette conception, avant tout des documents authentiques pour lesquels aucune activité spécifique n'est proposée, mais qui sont accompagnées d'un panel de tâches, d'activités possibles pour les exploiter selon des objectifs différents, ce que remarque Carton.

L'utilisation souple et variée des matériaux [...] paraît [...] caractéristique de l'apprentissage autodirigé : celui-ci exige que les apprenants exercent les façons d'apprendre qui leur sont propres et il n'est donc pas étonnant que l'exploitation des mêmes matériaux soit bien plus diverse que dans l'enseignement traditionnel, dans lequel c'est le professeur qui décide pour tous ses élèves, ou l'auteur de méthode pour tous ses clients (Carton, 1984 : 28).

La question des ressources est donc nécessairement liée à celle de leur utilisation, c'est-à-dire aux méthodes employées pour les exploiter car elles sont un contenant des « contenus », du « quoi apprendre » mais ne sont pertinentes qu'accompagnées de l'emballage, des outils réflexifs ou méthodologiques qui permettent de s'en servir. Le « quoi » s'accompagne nécessairement d'un « comment ». Le fait que le choix des ressources soit libre s'inscrit profondément dans la démarche spécifique d'accès au savoir proposé dans les CRL. Nous rappelons les propositions d'Alberio concernant le triangle pédagogique spécifique du CRL, mais aussi celle de Maurin « Le centre de ressources trouve en effet son intérêt et son utilité dans le fait de permettre à l'apprenant un accès

direct et autonome au savoir (processus « apprendre ») » (Maurin, 2004 : 201). Si ce choix pédagogique est pertinent ou non, il est en tout cas complexe et difficile à tenir pour une équipe pédagogique et des formateurs qui doivent conserver un rôle et une position dans laquelle ils ne prescrivent pas les ressources d'apprentissage aux apprenants. Maurin pointe ainsi une double objection qui relève des représentations des formateurs :

L'apprenant est représenté dans son incapacité à trier entre les bonnes et les mauvaises ressources, à choisir celles dont il aurait vraiment besoin au bon moment. Dans cette configuration inconsciente, il est « évident » que le formateur « sait » de quel bon savoir l'apprenant a besoin et à quel moment il faut le lui apporter. La question de sa demande ne se pose même pas et encore moins celle de son désir. Que dire alors lorsque le centre de ressources regroupe des contenus provenant de différents auteurs ou formateurs ? Et que dire surtout de la « fiabilité » de cette multitude de contenus disponibles sur internet ? Le savoir peut être pris en compte en tant que tel, comme une instance distincte, à condition de surmonter ces sentiments et ces peurs inconscients, en fonction desquels une nourriture est susceptible d'être malsaine ou empoisonnée, dès lors qu'on ne peut en contrôler l'origine, que celle-ci est autre. Alors que nous mettions en place nos premières expériences de formation ouverte et à distance, quelques années plus tôt, ce débat autour du contrôle des sources prenait une large place ; on discutait beaucoup pour déterminer si les contenus devaient être diffusés en ligne ou bien sur des CD-ROMs, tels de « bonnes galettes » dont l'origine serait contrôlée (Maurin, 2004 : 201–202).

La liberté de choix des ressources pour les apprenants est ainsi une question très complexe dans un CRL, puisque comme le souligne Demaizière (2001), mettre à disposition des apprenants des ressources didactiques dont les principes pédagogiques sont dépassés peut être contreproductif. Mais du point de vue de Maurin, si l'on veut réellement permettre à l'apprenant d'effectuer des choix pertinents pour lui-même et de mettre en œuvre son autonomie, il est nécessaire de ne pas pré-sélectionner en induisant un contrôle trop strict sur la qualité des matériels.

Pour Holec, contenus, objectifs et ressources d'apprentissage sont liés, puisque ils participent du « quoi apprendre ». Les contenus doivent ainsi correspondre aux intérêts et motivations des apprenants et à leurs supports privilégiés (Holec, 1981 : 52), c'est-à-dire aux objectifs définis et aux ressources choisies. Dans le contexte de l'apprentissage d'une langue, les contenus relèvent de lexique, de grammaire, de phonologie (prononciation, intonation, rythme) (Holec, 1979 : 32), lesquels dépendent des situations de communication et des actes de paroles visés. Holec décrit ainsi une hiérarchisation des contenus parallèle à la hiérarchisation des objectifs d'apprentissage, l'apprenant autonome devant déterminer d'abord « les idées que je veux comprendre » ensuite celles qu'il veut « exprimer » ce qui lui permet de déterminer les « mots et grammaire » qu'il veut « maîtriser » (*ibid.*). Pour cela, il doit découvrir les contenus didactiques et authentiques appropriés et définir sa progression en fonction de ses priorités communicatives et thématiques (*ibid.*).

Les méthodes renvoient dans cette définition à la variété des façons de faire, des techniques de 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).

D'après Jézégou, si un dispositif ouvert doit ouvrir des libertés de choix au regard des composantes organisationnelles et pédagogiques du dispositif, l'autonomisation de l'apprenant repose également sur la modélisation du rôle des accompagnateurs dans la formation.

Les médiations humaines, et plus particulièrement les formateurs, ont ici un rôle fondamental à jouer en aidant l'apprenant à consolider, tout au long de sa formation et selon un accompagnement individualisé, la perception de son efficacité personnelle à développer des stratégies de gestion autonome de l'ensemble de ces facteurs contextuels d'ouverture (Jézégou, 2002 :52).

Cette observation de l'importance du rôle des formateurs dans les CRL nous semble cruciale pour articuler structure, autonomie et dialogue au sein de ce type particulier de dispositif. En effet, entre les typologies diverses qui admettent toutes que certains CRL sont dépourvus de systèmes de soutien – et ne constitueraient ainsi pas des *dispositifs* de formation, alors que d'autres mettent en place des formations qui continuent de s'inscrire dans un paradigme de l'hétérodirection selon Carton ou Glikman, il est nécessaire à présent d'approfondir les caractéristiques de la modélisation du rôle des formateurs dans les CRL qui se veulent autonomisants.

4. Rôle des acteurs dans les CRL : conseil, dialogue et autonomie

4.1. Distanciation et rôle des acteurs

Une fois l'ouverture d'un dispositif de formation de type *self-access* acquise, cette ouverture ne suffit pas pour garantir que les apprenants réalisent un apprentissage, encore moins un apprentissage autonome (Ciekanski, 2007 : 112). En effet, cette situation d'apprentissage étant bien souvent nouvelle pour les apprenants, ceux-ci ont besoin d'aide. Comme nous l'avons vu précédemment, différents outils peuvent concourir à fournir l'aide nécessaire à l'apprenant pour apprendre dans le CRL, mais le soutien d'une personne-ressource reste bien souvent la solution adoptée pour

helps learners to clarify their learning aims, identify interim learning targets, select appropriate learning materials and activities, and gradually develop a capacity to monitor and evaluate their own learning⁵² (Little, 2004 : 590).

D'autre part, si des démarches pédagogiques qui permettent à l'apprenant d'être acteur de son apprentissage sont nombreuses et s'inscrivent dans des projets pédagogiques variés, Linard remarque que l'action effectuée par l'apprenant nécessite d'être distancée, pour permettre, comme nous l'avons vu plus tôt, de faire évoluer les schèmes de l'apprenant au sujet de l'activité d'apprentissage :

les pédagogies actives reconnaissent aussi que l'action pratique de l'apprenant ne suffit pas: elle doit toujours être reprise par un tutorat humain systématique qui la guide dans la mise à distance et le passage à la réflexion critique, à la représentation symbolique et à l'abstraction conceptuelle (Linard, 1995 : 50).

Poteaux conçoit également ce passage à l'abstraction comme nécessitant un entraînement systématique dans les dispositifs de type CRL ou ouverts :

les deux types de dispositifs, ouvert et à distance, exigent des acteurs une capacité à se distancier. Se distancier en présence et se distancier à distance sont à coup sûr des capacités d'abstraction et de réflexivité qui nécessitent un entraînement systématique (Poteaux, 2007 : 87).

Il nous semble ainsi que l'autonomie en tant que capacité d'apprendre de l'apprenant renvoie à une action globale – piloter son apprentissage- qui implique des sous actions – choisir un objectif, des ressources, évaluer son parcours, sa progression etc.-

⁵² aider les apprenants à clarifier leurs buts, identifier des cibles intermédiaires, choisir les matériels et les activités appropriés, et graduellement développer une capacité à piloter et évaluer leur propre apprentissage.

lesquelles ne sont pas des actions qui peuvent se réaliser sans une démarche première permettant d'apprendre à les conduire grâce à une forme de distanciation. Pour Linard, on peut ainsi associer distanciation et autonomie, en considérant la distanciation par rapport à l'action d'apprentissage comme une compétence à acquérir pour pouvoir devenir autonome : pour elle c'est une distance « subtile, de type cognitif » dont l'absence empêcherait d'être autonome.

Cette absence de capacité mentale à prendre du recul par rapport à soi-même empêche de se distancier par rapport à sa propre action, de prendre conscience des mécanismes de sa propre pensée et donc de les améliorer et de les piloter de façon autonome (Linard, 2001 : para. 5).

Triby rappelle les propos de Rancière pour signifier l'importance de cette prise de distances au cours du processus d'apprentissage :

la prise de distances est un détour nécessaire pour revenir au plus près des objets qui nous intéressent. Dans l'activité d'apprentissage, c'est d'ailleurs la tension majeure : apprendre consiste à prendre ses distances avec la situation d'enseignement ou de formation pour se fondre le plus possible dans sa propre activité ; réduire la distance avec ce qui, intrinsèquement, nous meut est la condition même de l'apprendre (Rancière, 1987) (Triby, 2007 : 12).

Nous évoquerons ici le parallèle entre une autonomie de l'individu au sens large, capable de piloter sa propre conduite et de gérer le double phénomène d'identification – à des idées, à des personnes, à des symboles- et de distanciation et l'autonomie d'apprentissage d'un apprenant. Ce phénomène est décrit en communication à travers la théorie distanciatrice (Michel, 1992) comme un double mouvement nécessaire pour rompre la passivité du spectateur devant un objet médiatique, et lui permettre de s'émanciper face au contenu véhiculé par le média. Cette idée rejoint celle des processus mis en place au théâtre, mais aussi en littérature ou dans d'autres domaines artistiques, lors des mises en abyme conçues pour rappeler au spectateur son rôle et lui permettre ainsi de cesser l'identification à l'œuvre et l'inciter à la remettre en perspective de lui-même. Triby rappelle ainsi l' « effet-V » de distanciation scénique utilisé par Brecht.

Cela correspond pour lui au seul moyen d'éviter au spectateur de se laisser prendre à la fascination du spectacle et à l'enchaînement narratif ; cette prise de distance, presque obligatoire, était d'ailleurs soutenue par des moments de rupture, faits de chansons subtilement orchestrées. La distanciation permet de mettre au jour la mise en scène proposée, de prendre le jeu pour ce qu'il est ; ainsi apparaît la dimension de construction du dispositif scénique et narratif visant à dévoiler des rapports de force, le poids d'une décision, la dimension objective de la subjectivité des personnages (Triby, 2007 : 11).

Si l'on transpose la situation du spectateur (ou lecteur, car on retrouve les mêmes phénomènes en littérature), à notre situation de formation, il nous semble que nous pouvons pointer différents points essentiels :

- admettre que le dispositif de formation est mis en scène par les concepteurs, c'est admettre qu'il est scénarisé. Or cette scénarisation a des conséquences sur les matériels de

formation produits : en didactique des langues, les livres proposant de suivre les aventures de personnages au fur et à mesure de l'apprentissage sont très nombreux. L'élève est amené à s'identifier à ceux-ci, car les personnages font ce qu'il doit apprendre à faire : se présenter, partir en vacances, etc. Ce type de cours rédigé et mis en scène ne propose en général pas d'effet V si l'on reprend le langage de Brecht : jamais il n'est proposé de remettre en question l'histoire proposée, son réalisme, sa cohérence. Quand le phénomène de distanciation se produit chez l'élève, c'est le risque de rejeter l'intégralité du matériel pédagogique qui apparaît.

- En plus de la scénarisation du matériel, c'est la scénarisation des interactions entre les apprenants, et entre l'apprenant et le formateur, qui est aussi un facteur important à observer. En effet, on ne peut nier la ressemblance entre le théâtre et le cours magistral : l'acteur-enseignant, au centre des yeux et des oreilles de l'audience-apprenante, est celui qui se produit pour produire l'apprentissage des autres. Le rôle de l'enseignant est de dire et celui des apprenants d'écouter et de noter. Dans d'autres formes d'exploitations de la classe, c'est tout de même le plus souvent l'enseignant qui arbitre les activités, les tours de parole, et le rôle de l'apprenant est de suivre ses indications. Apprendre consiste à obéir et les retours sur l'activité d'apprentissage elle-même ne sont pas souvent systématisés.

- Dans un CRL ou dans des formations ouvertes, ce sont les rôles de l'enseignant et de l'apprenant qui sont modélisés différemment : l'apprenant devant apprendre, c'est-à-dire piloter son projet de formation, le rôle de l'enseignant n'est plus de lui dire quoi faire et de vérifier qu'il le fait bien, c'est de l'aider à construire ce projet, de l'aider à construire les critères lui permettant de vérifier sa validité, et de le placer dans une situation où son « je » agentique (Brewer, 2006 : 321) d'apprenant peut s'exprimer, afin de permettre la construction de la distanciation entre son activité d'apprentissage et lui-même.

Ce passage par la distanciation sous différents aspects nous permet ainsi de montrer que la question du rôle des acteurs dans un dispositif de formation est cruciale, car il est important que le dispositif permette à l'apprenant de prendre conscience de son propre rôle, et qu'en miroir, le rôle des formateurs soit de l'aider à cette prise de conscience et à la mise en œuvre des actions qui en découlent. C'est ainsi en tout cas que nous comprenons les propos d'Holec, quand il insiste sur le fait que l'absence d'enseignant ne signifie pas nécessairement autonomie : « qu'un enseignant soit présent ou non pendant le déroulement d'un apprentissage, c'est avant tout le rôle de l'apprenant qui représente le facteur déterminant de l'autodirection de l'apprentissage » (Holec, 1979 : 33).

4.2. Dialogue, entretien de conseil et autonomisation

4.2.1. L'entretien de conseil, un dialogue pédagogique

Nous commencerons par rappeler les caractéristiques du dialogue tel que défini par Moore : celui-ci désigne une interaction ou une série d'interactions entre formateur et apprenant qui possède(nt) des qualités particulières.

- Le dialogue a un but, est constructif et valorisé par les deux partis.
- Le dialogue dans une relation éducative est orienté vers l'amélioration de la compréhension de l'apprenant
- Chaque parti fait preuve de respect et d'écoute active, contribue au discours, et construit ses contributions à partir de celles de l'autre.
- Le dialogue est positif notamment grâce à la nature synergique de la relation entre les deux partis (d'après Moore, 1993).

Nous rappelons également que le dialogue serait un des éléments constitutif de la distance transactionnelle, l'autre étant la structure plus ou moins souple du dispositif. Paquette souligne la relation entre cette théorie de la distance transactionnelle et la théorie de l'action :

les individus ne sont pas totalement assujettis aux structures. Pour réaliser leurs projets, ils ne se contentent pas d'appliquer mécaniquement les règles et les conventions existantes. Ils les adaptent et en inventent d'autres, lesquelles sont le produit plus ou moins stabilisé des compromis qu'ils construisent à travers leurs transactions. Une transaction est l'acte par lequel des partenaires essaient de conclure un accord en rapprochant leurs points de vue et en faisant des concessions mutuelles (Paquette, 2001 : 10).

Paquette a observé la position centrale de la personne tutrice dans la médiation de dispositifs de formation à distance. Il observe que dans un « programme de formation dont la structure est peu contraignante et qui offre plusieurs possibilités de dialogue » (*ibid.*), l'influence de la personne tutrice sur la mise en œuvre du programme de formation est importante. En comparant deux récits de personnes-tutrices différentes au sein du même programme, il observe « que la façon dont elles conçoivent et interprètent leur rôle oriente leurs interventions auprès des étudiants et la rationalité à partir de laquelle elles organisent leurs pratiques » (*ibid.*). Ces deux personnes-tutrices recherchent des effets différents, ce qui conditionne des utilisations différentes du dispositif et montre « l'existence d'une logique qui oriente leurs actions et en assure la cohérence, logique qui n'est pas dictée par la structure ou le contenu du programme mais par la représentation qu'elles se font de leur

rôle et par un projet personnel qui donne un certain sens à l'interprétation qu'elles font de ce rôle » (*ibid.*). Cet exemple de résultat de recherches portant sur la distance transactionnelle nous semble intéressant dans la mesure où il associe la question du dialogue à celle du rôle du formateur ce qui conforte notre intérêt à tenter de décrire les spécificités du rôle des formateurs dans les centres de ressources au regard des caractéristiques du dialogue telles que définies par Moore.

D'après Ciekanski (2005 : 113), les apprenants dans des systèmes d'apprentissage autodirigé tels que des CRL recourent au minimum à quatre sources de discours didactiques : ceux des méthodes de langue qu'ils utilisent, ceux des pairs, ceux des locuteurs natifs et ceux des conseillers. Les dialogues avec les pairs sont, à notre connaissance, peu modélisés dans le contexte des centres de ressources, à l'exception des tandems d'apprentissage, souvent encouragés à titre de soutien (*peer support*) (Mozzon-McPherson, 2007 : 69). Les dialogues entre l'apprenant et les locuteurs natifs, s'ils sont souvent évoqués à titre de ressource humaine dans les travaux du CRAPEL (Carette et Castillo, 2004 ; Ciekanski, 2007), ne sont pas non plus, toujours à notre connaissance, précisément modélisés⁵³. Les locuteurs natifs peuvent avoir, dans certains CRL ou dispositifs d'apprentissage autodirigés, des entretiens individuels avec les apprenants, et/ou animer des ateliers de conversation de groupe. Le dialogue entre apprenant et locuteur natif participe probablement, comme le dialogue avec les pairs, de la réduction ou de l'augmentation de la distance transactionnelle entre l'apprenant et le dispositif, mais celui avec le conseiller étant plus précisément décrit et modélisé, nous allons à présent porter notre attention sur ce dernier. D'après Ciekanski, son genre discursif a été décrit comme un dialogue, une discussion ou une conversation formatrice (*learning conversation*) (Ciekanski, 2007 : 112).

Le concept de "*learning conversations*" illustre un aspect essentiel de la démarche de l'entretien de conseil : la pratique d'apprentissage de l'apprenant ne suffit pas pour promouvoir l'autonomie, il a besoin d'une aide pour développer sa réflexivité sur ses propres expériences d'apprentissage (Ciekanski, 2005 : 34).

Si l'on rappelle également l'objectif de la théorie de la distance transactionnelle de décrire les relations entre ouverture, dialogue et autonomie, il convient de mettre en évidence que le but même du dialogue comme de l'entretien de conseil est le développement de l'autonomie de l'apprenant. Le dialogue est en effet en lien, au sein même de la théorie de Moore, avec le développement de la capacité de l'apprenant à

⁵³ Notons en revanche qu'une thèse est en cours sur ce sujet au CRAPEL, par Jacinto Banze.

exercer le contrôle sur son projet d'apprentissage, un contrôle de nature méta-cognitive et pédagogique.

On constate que l'autonomie de l'apprenant se joue d'abord dans un espace intérieur, libre en grande mesure des contraintes du milieu. La contribution de Moore [...] est d'avoir observé que le processus d'appropriation se développe chez l'apprenant de façon dialogique, c'est-à-dire que l'internalisation des buts et des objets de l'apprentissage se forme progressivement par le biais de questionnements, de remises en question et de reformulations qui nécessitent une médiation par le dialogue. [...] Outre le contrôle interne que l'apprenant exerce sur les buts (le pourquoi ?) et les objets (le quoi ?) de son apprentissage, il y a aussi le choix des méthodes et des ressources d'apprentissage (le comment ?) qui constitue la seconde dimension du contrôle, que l'on pourrait appeler externe, ou contrôle pédagogique. Dans cette catégorie se regroupe l'ensemble des décisions concernant les ressources, les documents, les matériaux, le découpage des séquences d'apprentissage, le rythme qu'il convient d'adopter, de même que les modes d'évaluation et la fréquence de la rétroaction (Bouchard, 2000 : 70).

Le dialogue et l'entretien de conseil visent la compréhension de l'apprenant, ce que Poteaux évoque grâce à la notion de distance didactique.

En linguistique, la distance désigne le rapport que le locuteur établit entre lui-même et son énoncé : plus la distance est grande plus l'énoncé est didactique [...]. L'intimité créée par les dialogues privés entre les professeurs et les étudiants réduit certainement la distance du discours enseignant par le fait qu'ils répondent à un seul étudiant à la fois en fonction d'une question personnelle. Même si la question est banale dans le sens où elle est souvent posée, la réponse est élaborée en fonction de la perception que l'enseignant a de l'étudiant. Le discours de ce fait perd de sa distance didactique au profit d'un souci de proximité cognitive de l'étudiant (Poteaux, 2007 : 82).

Pour que ce but orienté vers la compréhension de l'apprenant soit atteint et qu'une proximité cognitive entre l'apprenant et le conseiller se crée, une des caractéristiques de l'entretien est la langue dans laquelle il a lieu : « les entretiens de conseil doivent se dérouler dans une langue où l'apprenant est suffisamment à l'aise pour pouvoir discuter de manière précise du domaine technique qu'est l'apprentissage de langue » (Gremmo, 1995 : 38). L'objectif de l'entretien de conseil est de permettre à l'apprenant de prendre le contrôle sur son apprentissage, de le prendre en charge, et cela implique « de faire évoluer les représentations et les techniques méthodologiques des apprenants » (*ibid.* : 37). La forme dialogique de l'entretien est essentielle car « les entretiens de conseil reposent sur l'hypothèse suivante : c'est par la discussion que l'apprenant va faire évoluer ses savoirs et ses savoir-faire » (*ibid.* : 34). Comme Bouchard l'explique, le dialogue est ainsi essentiel car la verbalisation permet un processus de conscientisation de la démarche d'apprentissage :

le développement des capacités d'apprentissage relève d'une procédure de conscientisation : c'est pourquoi il est important que l'apprenant prenne conscience des critères qu'il utilise et des domaines sur lesquels portent ces critères. [...] Ce qu'un apprenant ne peut pas dire n'est pas accessible à sa cognition : le conseiller considérera donc que l'apprenant ne possède pas les critères qu'il ne formule pas (*ibid.*).

L'objectif de l'entretien de conseil est ainsi fortement en lien avec la nature même du dialogue, car il a vocation à permettre à l'apprenant d'engager un processus un réflexif qui s'exprime au cours de l'interaction, ce qui doit amener à des évolutions non seulement de ses représentations et de ses critères de choix, mais aussi à des changements dans ses actes et ses prises de décisions.

Le dialogue apparaît ici comme un espace de transition discursif permettant à la fois la réflexion sur les pratiques d'apprentissage et la transformation futures de ces pratiques (Ciekanski, 2005 : 34).

4.2.2. Les caractéristiques de l'entretien de conseil

Les entretiens de conseil sont des interactions volontaires en face à face, séparées par des périodes d'apprentissage autonome⁵⁴ (Ciekanski, 2007 : 112).

Advising mainly consists of providing learners with points of reference, to enable them to understand and decide on their learning, and to enable them to develop a specific attitude to learning, based on reflection on practices, negotiation of meanings and values, and adaptation to his/her needs and objectives⁵⁵ (ibid.).

L'écoute active et l'aspect constructif du dialogue sont des éléments essentiels de l'entretien de conseil :

le conseiller construit son discours à partir de celui de l'apprenant. Il écoute pour réagir. Pour que le discours de l'apprenant soit intéressant, c'est-à-dire soit de nature à faire progresser l'apprenant dans sa connaissance de ses propres représentations, actions, préférences, etc., le conseiller "l'aiguille" en apportant de l'information, questionnant, suggérant (Carette et Castillo, 2004 : 79).

La relation entre l'apprenant et le conseiller est de nature synergique, afin de permettre à l'apprenant d'exercer un contrôle croissant sur son propre apprentissage et sur la direction de l'entretien elle-même : les entretiens sont souvent demandés par l'apprenant et non imposés par le conseiller (Ciekanski, 2007 : 112), et l'apprenant est supposé avoir « la responsabilité de l'interaction de l'entretien, il devrait la gérer, l'initier et la clore » (Gremmo, 1995 : 50). Pour que l'apprenant puisse prendre des décisions, le conseiller doit s'abstenir d'en prendre.

⁵⁴ *Advising is usually provided in the context of voluntary face-to-face interactions, separated by autonomous learning periods.*

⁵⁵ Le conseil consiste essentiellement à fournir aux apprenants des points de référence, à leur permettre de comprendre et décider de leur apprentissage, de développer une attitude spécifique à l'égard de l'apprentissage, basée sur la réflexion sur leurs pratiques, la négociation du sens et des valeurs, et à l'adaptation à leurs besoins et objectifs individuels.

Dans les entretiens de conseil, le conseiller ne prend aucune décision en ce qui concerne le programme d'apprentissage linguistique. [...] la responsabilité de l'apprentissage linguistique est donc toute entière dans les mains de l'apprenant (*ibid.* : 35).

L'entretien de conseil est donc caractérisé par deux éléments : la négociation, qui permet à l'apprenant et au conseiller de travailler et définir ensemble leur manière de concevoir l'apprentissage autonome, et l'intersubjectivité, qui leur permet de transformer et enrichir leur perception du conseil et de l'apprentissage⁵⁶ (Ciekanski, 2007 : 112). C'est ainsi que petit à petit se reconstruisent l'expérience d'apprentissage et les compétences de l'apprenant :

*The effect of a jointly negotiated learning path is a gradual, conscious inner dialogue and reflection on one's own learning, expectations, approaches and strategies to be adopted*⁵⁷ (Mozzon-McPherson, 2007 : 71).

Un des facteurs de succès des entretiens de conseil est révélé par l'espacement entre les entretiens : l'apprenant qui a appris à gérer son apprentissage et à effectuer les actes et prendre les décisions efficaces a de moins en moins besoin de conseiller, car le transfert de contrôle pédagogique s'est opéré.

Le processus d'autonomisation consiste en une diminution de l'aide apportée par le conseiller (plus l'apprenant devient capable de diriger son apprentissage, moins il a besoin d'aide). Si l'aide reste constante, il n'y a pas dans ce cas d'autonomisation progressive (Carton, 1984 : 28).

Nous verrons à présent en quoi le rôle clairement défini des conseillers et sa relation à l'autonomie de l'apprenant permet d'affirmer que "*dialogue is a key pedagogic tool of advising*" (le dialogue est un instrument pédagogique clé pour le conseil) (Mozzon-McPherson, 2007 : 77).

⁵⁶ *By negotiation, adviser and learner regulate the nature and mode of their joint work and define together the way of conceiving autonomous language learning. As for intersubjective processes, interacting with each other, the adviser and learner transform and enrich their perception of advising and learning.*

⁵⁷ L'effet d'un cheminement d'apprentissage partagé est une évolution progressive du dialogue intérieur conscient, de la réflexion sur son apprentissage, ses attentes, son approches, et les stratégies à adopter.

4.3. Rôle et compétences des conseillers

4.3.1. Changement de rôle pour les formateurs : de l'enseignant de langue au conseiller

Les auteurs travaillant ainsi sur l'accompagnement à l'apprentissage ou les évolutions pédagogiques en formation à distance ont décrit les changements de rôles induits par cette nouvelle situation de formation. Pour Bernard, ce changement vient de la reconsidération du rapport au savoir, l'enseignant n'étant plus en position de détenteur et transmetteur, mais de médiateur vers la connaissance :

le rôle de médiateur contribue à une situation distanciée pour prendre du recul, ne pas s'exprimer dans l'immédiat et pouvoir effectuer un questionnement. On retrouve ici la distance comme démarche pour exister face à la promiscuité, à l'immédiateté (Bernard, 1999 : 93).

Bernard décrit ainsi les conséquences des différentes postures que peut prendre le formateur lorsqu'il accompagne des personnes en formation, selon lui, c'est la position physique (devant, à côté, derrière) qui caractérise ces différents positionnements pédagogiques. Il distingue ainsi :

- l'accompagnateur aide l'élève à se guider, à faire progressivement son 'chemin faisant' ;
- le guide, comme le directeur de recherche est plus en avant pour tracer le chemin tout en veillant progressivement à l'appropriation de ce travail par la personne en formation ;
- le tuteur [...] désigne un défenseur, un protecteur, un gardien. [...] En formation, le tuteur est donc celui qui à la fois permet de progresser en conformité avec l'orientation imposée et protège pour cela. Le tuteur ne peut être confondu avec l'accompagnateur. Son rôle est plus directif et imposé.
- la 'personne-ressource' se tient en retrait, « à côté », pour répondre aux demandes (*ibid.*: 97).

Nous avons vu que pour Moore, la question fondamentale dans l'accompagnement est celle du contrôle. En cela, il s'inscrit dans la lignée de la pensée de Tough, qui reconsidère le rôle de l'enseignant comme « celui qui aide », "*the helper*". L'enseignant aurait ainsi pour fonction de :

*providing information advice (or suggestions and recommendations), and reasons that help the learner make the decision and understand the reasons for it. The helper provides detailed information about the various possibilities that are open, but lets the learner himself make the decisions*⁵⁸ (Tough, 1979 : 177–178).

⁵⁸ Fournir des conseils, de l'information (ou des suggestions et recommandations), et des raisons qui aident l'apprenant à prendre une décision et à en comprendre les raisons. Celui qui aide fournit de l'information détaillée à propos des possibilités variées qui sont ouvertes, mais laisse l'apprenant lui-même prendre les décisions.

Ainsi, le rôle de l'enseignant serait d'aider l'apprenant à la prise de décision, ce que Tough considère comme une distinction importante entre aide et contrôle, car "*it helps us realize that a learner can receive a great deal of help without giving up any of his control, or responsibility*" (« cela aide à réaliser qu'un apprenant peut recevoir beaucoup d'aide sans abandonner le contrôle ni la responsabilité ») (Tough, 1979 : 178). Cette distinction est clairement établie par des chercheurs s'intéressant aux pratiques de conseil en langues (Clemente, 2003 : 213 in Ciekanski, 2007 : 112). Ciekanski attribue à Rogers une influence aboutissant à des résultats similaires pour le changement de rôle du formateur dans le cadre de l'accompagnement à l'apprentissage des langues :

Les théories de C.R. Rogers (1969) sur le renversement des rôles interactionnels traditionnels ont permis de concevoir une nouvelle modalité pour construction/transmission des savoirs et savoir-faire. Dans cette relation d'enseignement/apprentissage singulière, l'enseignant adopte une attitude de non-jugement, de facilitation pour aider l'apprenant à s'auto-réaliser et intervient le moins possible dans le développement 'ontologique' de la personne (Ciekanski, 2005 : 34).

Ce changement de posture pour l'enseignant et sa filiation commune avec des théories ayant servi de socle au développement de pratiques thérapeutiques est parfois mal compris et critiqué, comme le rapporte en particulier Rézeau (2001 : 138), qui souligne les dangers d'une posture trop centrée sur la personne et plus suffisamment sur le savoir à acquérir. Il nous semble pourtant que ce type de critique porte sur un élément constitutif du rôle du conseiller, l'écoute active, mais oublie le versant de cette posture : l'expertise, ce qu'explique Gremmo :

l'entretien de conseil se différencie très fortement de l'entretien psychanalytique : le conseiller n'est pas seulement un miroir qui renvoie ses dires à l'apprenant, il participe à la discussion, pose des questions, offre des solutions. C'est un expert qui apporte une expertise à l'apprenant (Gremmo, 1995 : 34).

Ainsi, les actions effectuées par le conseiller au cours de l'entretien « se situent à trois niveaux » :

- 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 (*ibid.* : 35).

L'apport méthodologique peut se faire de différentes façons. Le conseiller peut

reformuler ce qu'a dit l'apprenant, pour apporter de nouveaux critères d'analyse, [...] faire des "démonstrations", en prenant des exemples dans le vécu de l'apprenant ou dans son expérience propre. Il peut aussi faire un petit "exposé" pour présenter les données sur la langue maternelle, données que l'apprenant comprend facilement, et qui l'aideront à modifier certaines représentations, et ensuite certains actes d'apprentissage (Carette et Castillo, 2004 : 78).

Si le fait d'encourager l'apprenant, de soutenir sa motivation, fait partie des objectifs du conseiller, comme celui de soutenir l'apprenant dans le processus difficile de déconditionnement que le passage à l'apprentissage autonome provoque, celui-ci a des limites déontologiques dans l'intrusion dans l'affectivité de l'apprenant.

L'apprenant est en train d'apprendre une langue étrangère : c'est un processus de remise en cause qui génère chez lui un sentiment de déstabilisation et d'insécurité. [...] Le conseiller fournit des informations qui montrent que ce sentiment d'insécurité est normal, mais ne le prend pas à sa charge : il n'est pas un gourou que l'apprenant suit aveuglément pour trouver la lumière (Gremmo, 1995 : 43-44).

Le conseiller possède des techniques pour accomplir ce rôle de soutien psychologique et « aider l'apprenant à relativiser ce qu'il considère comme des échecs ou des difficultés insurmontables ». Ces techniques sont par exemple « la comparaison avec d'autres apprentissages, l'observation de faits tirés de l'expérience, l'apport de données scientifiques » (Carette et Castillo, 2004 : 79), c'est-à-dire des techniques qui participent de l'émergence des prises de consciences.

La posture du conseiller en opposition à celle d'enseignant peut donc être résumée comme celle d' « abandonner le poste de direction, pour celui d'expert conseiller » (*ibid.* : 95-96), l'expertise lui permettant d' « informer, argumenter, suggérer », mais en « aucun cas » de prendre de décisions (Gremmo, 1995 : 36-37). Cette posture est délicate à tenir, car le dialogue entre apprenant et conseiller doit être co-construit, le contrôle de l'interaction doit rester – ou passer- du côté de l'apprenant, mais la position d'expert du conseiller rend aussi cette relation asymétrique à certains moments de l'interaction (Gremmo, 2003 in Ciekanski, 2007 : 112). Vasquez (2005) pointe également la difficulté pour le conseiller d'être reconnu par l'apprenant en tant qu'expert s'il modère trop ses propos (in Ciekanski 2007 : 112). Apporter un point de vue d'expert, aider, ou décider, sont des actes différents, mais qui risquent de se rejoindre ou de se confondre au cours d'une interaction particulière entre un apprenant et un conseiller. Les différences entre ces actes doivent en revanche être comprises par le conseiller, car s'il peut rencontrer des difficultés à mettre en pratique son rôle avec toute la finesse des nuances ici établies, il doit tendre vers cet idéal de donner le contrôle à l'apprenant.

Si, pour des raisons d'efficacité immédiate, le conseiller s'éloigne trop de son rôle et prend des décisions "d'enseignant", il ne permet pas à l'apprenant de mettre en place un processus de prise en charge, il ne lui permet pas d'apprendre à apprendre. Cet équilibre est parfois difficile à trouver, mais c'est là tout l'enjeu du rôle du conseiller (Gremmo, 1995 : 61).

Le tableau 2 clarifie la posture du conseiller, en opposition à celle de l'enseignant, dans les actes pédagogiques qu'ils effectuent :

Enseigner	Conseiller
1. Donner de l'information sur la langue	1. Suggérer des ressources pour découvrir le fonctionnement langagier
2. Expliquer le déroulement d'une activité	2. Suggérer des techniques de travail
3. Stimuler	3. Soutenir psychologiquement
4. Donner une réponse	4. Suggérer comment trouver la réponse
5. Contrôler l'interaction	5. Gérer l'interaction Apprenant-Conseiller
6. Contrôler le déroulement d'une activité d'apprentissage	6. Aider à la gestion de l'apprentissage en différé
7. Evaluer l'acquisition ou la participation	7. Aider à évaluer soi-même sa production ou sa compréhension
8. Apporter du matériel	8. Proposer et analyser du matériel

Tabl. 2. Différences entre conseiller et enseigner (Carette et Castillo, 2004 : 80)

On remarque ainsi que celui-ci est modélisé comme étant une force de propositions, une aide, un soutien, et non comme un guide ou un tuteur à qui l'apprenant cèderait le contrôle de l'apprentissage.

Ces actions se déclinent en macro et micro compétences mises en œuvre par les conseillers (tabl. 3).

Les macro-compétences du conseiller	Les micro-compétences du conseiller
Suggérer de nouvelles perspectives	Ecouter
Aider à la détermination d'objectifs	Reformuler le discours de l'apprenant
Guider/encadrer la démarche de l'apprenant	Paraphraser pour clarifier le discours de l'apprenant
Démontrer des procédures d'apprentissage	Résumer pour définir les aspects à discuter
Encourager l'apprenant	Questionner pour encourager la réflexion de l'apprenant
Donner un retour sur le travail de l'apprenant	Interpréter les expériences de l'apprenant
Evaluer les procédures d'apprentissage	Refléter les sentiments perçus par l'apprenant
Faire des liens entre le travail réalisé par l'apprenant et son projet global d'apprentissage	Développer de l'empathie avec l'apprenant
Déterminer les limites de l'activité d'apprentissage	Confronter l'apprenant à ses contradictions pour encourager la réflexion

Tabl. 3. Classification des actes de langage du conseiller (Kelly, 1996 in Ciekanski, 2005 : 105)

Pour illustrer la distance qui existe entre le rôle de l'enseignant - caricaturé à l'extrême, nous convenons bien entendu que nombre d'enseignants se retrouvent dans la

colonne « conseiller » du tableau dans leurs pratiques, jusqu'à un certain point – et celui de conseiller, le tableau 4 suivant nous semble également utile.

L'ENSEIGNANT		→ L'APPRENANT		
1	2	3	4	5
faire apprendre	enseigner à apprendre	enseigner à apprendre à apprendre	faciliter l'apprendre à apprendre	laisser apprendre
l'enseignant	l'enseignant	l'enseignant	l'enseignant	l'enseignant
<i>met en œuvre</i>	<i>gère</i>	<i>propose</i>	<i>aide</i>	<i>laisse</i>
ses méthodologies d'enseignement (méthodologie constituée de référence, types, cultures habitudes d'enseignement)	avec les apprenants le contact entre les méthodologies d'apprentissage et ses méthodologies d'enseignement	des méthodologies d'apprentissage différenciées	à l'acquisition par chaque apprenant de méthodologies individuelles d'apprentissage	les apprenants mettre en œuvre les méthodologies d'apprentissage correspondant à leur type individuel, leurs cultures et habitudes individuelles d'apprentissage

Tabl. 4. Relations complexes méthodologies d'enseignement/méthodologies d'apprentissage (Puren, 2004 : 241)

Le contrôle de l'enseignant se situe surtout dans les niveaux 1 et 2, dans le « faire apprendre » et l'« enseigner à apprendre ». Le conseiller, s'il « n'est pas là pour faire apprendre, [...] est là pour aider à mieux apprendre » (Gremmo, 1995 : 36), ses actions se situeraient donc plutôt entre le 3, « enseigner à apprendre à apprendre », ce que Gremmo appelait plus tôt « apport conceptuel et méthodologique », le 4 « faciliter l'apprendre à apprendre », et le niveau 5 « laisser apprendre », le conseil n'ayant pas lieu en même temps que l'apprentissage, celui-ci se déroule *a priori* sous le contrôle de l'apprenant. Ce niveau 5 est aussi l'objectif final du conseil : rendre l'apprenant capable de gérer son apprentissage et d'implémenter ses propres décisions.

4.3.2. Les compétences des conseillers

De nombreux auteurs affirment qu'une des compétences essentielles des conseillers est l'écoute :

la première et grande fonction de l'intervenant en centre de ressources va donc être le diagnostic et sa qualité corollaire, l'écoute. En effet, si le centre de ressources fonctionne comme un espace ouvert au service de l'usager, ce sont les buts et les échéances de celui-ci, les moyens qu'il choisit, les contraintes avec lesquelles il doit négocier, ce qu'il est en tant que personne et en tant qu'apprenant qui orientent son parcours dans le dispositif (Albero, 1998 : 477).

Le soutien au diagnostic, puis à tous les choix que l'apprenant va devoir opérer dans le dispositif ouvert qu'est le centre de ressources, nécessite cette compétence particulière, en opposition à la posture traditionnelle de l'enseignant qui parle. Le conseiller doit ainsi acquérir des techniques spécifiques pour pouvoir mettre en œuvre une écoute active de l'apprenant : "*Learning to listen, learning to use tones of voice to elicit elaboration or clarification, and using pausing techniques as a reflecting tool are crucial to a good advising session.*" (Apprendre à écouter, apprendre à utiliser les tons appropriés pour obtenir développement ou clarification et utiliser des techniques de pause comme outil réflexif sont essentiels pour un bon entretien de conseil) (Mozzon-McPherson, 2007 : 77).

Esch définit quatre règles d'or pour les systèmes de soutien à l'apprentissage autodirigé en centre de ressources et considère également que la première de celles-ci est l'écoute :

*Support systems will be efficient only if learners can express their problems and/or difficulties in their own words so that the teacher or adviser can access to the way in which they think about what is to be learnt, the learning task at hand and the way in which they think they should go about it.*⁵⁹ (Esch, 1994a : 51).

Cette écoute doit permettre de mener à l'établissement d'un « terrain commun » à partir duquel « l'amélioration de la capacité d'apprentissage de l'apprenant se fera » (Gremmo, 1995 : 40). Gremmo précise également que ce terrain commun « ne vaut que si les critères deviennent fonctionnels chez l'apprenant » (*ibid.* : 42), c'est-à-dire s'il sert l'action pratique de l'apprenant. Le conseiller utilise les représentations de l'apprenant pour construire son discours et son soutien. Ces représentations sont de quatre ordres :

- Les attitudes, c'est-à-dire ce que l'apprenant aime ou n'aime pas ;
- Les valeurs, c'est-à-dire ce que l'apprenant juge bien ou mal, bon ou mauvais ;
- Les croyances, c'est-à-dire ce qu'il croit bien ou mal de faire, il le "sent", mais n'a pas d'argument objectif pour étayer sa croyance ;
- Les représentations à proprement parler, c'est-à-dire ce que l'apprenant pense à partir de son expérience antérieure et de certaines informations qu'il a pu avoir de diverses façons (Carette et Castillo, 2004 : 77).

Elles ont des conséquences sur l'apprentissage, car induisent des comportements des apprenants et "*affect the way they manage the learning task, set themselves targets, select and evaluate their progress*" (« affectent la manière dont ils gèrent leur tâche

⁵⁹ Les systèmes de soutien seront efficaces seulement si les apprenants peuvent exprimer leurs problèmes et/ou leurs difficultés dans leurs propres mots de sorte que l'enseignant ou le conseiller puisse accéder à leur manière de penser à ce qu'ils ont à apprendre, à la tâche d'apprentissage, et leur manière de concevoir les actions à entreprendre.

d'apprentissage, se fixent des objectifs, choisissent et évaluent leur progrès ») (Mozzon-McPherson, 2007 : 70). Pour cette auteure, l'écoute et la prise en compte des représentations de l'apprenant rejoignent l'idée de co-construction efficace de l'entretien comme de l'apprentissage.

One of the qualities of a good adviser is not to impose or prescribe fixed parameters, but ask and trigger replies and solutions from the learners, which function best on the learner's own terms – however innovative or traditional⁶⁰ (ibid. : 78).

La seconde règle d'or évoquée par Esch est d'être pertinent (*be relevant*), ce qui d'après Esch, est le plus difficile et le plus exigeant. Cela découle nécessairement de la première règle et implique de développer des techniques d'écoute pour comprendre la manière de penser de l'apprenant à propos des langues et de l'apprentissage⁶¹. Esch donne ainsi l'exemple, courant chez beaucoup d'apprenants, de dire qu'ils ont un problème avec la « grammaire », "*when in fact they mean that they are confused by the presentation of the materials and would like the organisation of the syllabus to be more explicit or more predictable*" (« alors qu'ils veulent dire qu'ils sont désemparés devant la présentation des matériels et voudraient que l'organisation du programme soit plus explicite ou plus prévisible ») (Esch, 1994a : 52). Le conseiller doit également être flexible, en particulier "*because technology tends to favour systems-based approaches and impoverished or simplified views of learning*" (« parce que la technologie tend à favoriser des approches systémiques et à transmettre des conceptions de l'apprentissages appauvries ou simplifiées ») (*ibid.*). La flexibilité est aussi importante pour pouvoir "*respond to new or unexpected needs in an intelligent way*" (« répondre à des besoins inattendus ou nouveaux de manière intelligente ») (*ibid.*) et faire face aux nouvelles générations d'apprenants et à leur nouvelles attentes, lesquelles ne cessent d'évoluer. Esch rejoint ainsi Knowles (1975), Chalon (1970) ou Morin (1990), dans une conception évolutive et complexe de l'humain, ce qui continue de justifier l'intérêt de ce type de dispositifs de formation et d'accompagnement dans le monde contemporain. Enfin, la dernière règle d'or proposée par Esch est la transparence, qui peut être mise en place en particulier grâce à un soin particulier donné à la nomenclature des personnels pédagogiques d'un centre de

⁶⁰ Une des qualités d'un bon conseiller est de ne pas imposer ou prescrire des paramètres établis, mais de questionner et déclencher des réponses et des solutions de l'apprenant, ce qui fonctionne mieux avec les propres mots de l'apprenant, qu'ils soient innovants ou traditionnels

⁶¹ *Perhaps this is the most difficult 'rule' to follow because it is the most demanding. In the domain of advising, this really follows from the 'listen first' rule. One needs to develop techniques to meet learners' ways of thinking about language and language learning.*

ressources : le passage d'enseignant à conseiller (*adviser*) amène les deux partis à réfléchir aux implications que ce changement peut avoir (*ibid.*).

Carette et Castillo résument les connaissances et les compétences clés que les conseillers doivent posséder en trois catégories :

- des connaissances de contenu : connaissances sur le langage, les langues [...] connaissances sur l'apprentissage [...] et connaissances méthodologiques [...], pour pouvoir donner des réponses aux questions variées des apprenants ;
- des savoir-faire d'analyse : [...] savoir analyser ce que dit l'apprenant, savoir analyser les conséquences des comportements décrits et des représentations qui apparaissent ;
- des savoir-faire de communication en situation de face à face : [...] Le conseiller amène l'apprenant à dire ce qui est important pour son apprentissage. Il relance la conversation quand les explications de l'apprenant sont insuffisantes. Il sait lier ce que dit l'apprenant à ses propres connaissances, pour ancrer son discours dans celui de l'apprenant (Carette et Castillo, 2004 : 95).

Ses compétences et le rôle du conseiller s'expriment à travers la nature même du dialogue car des indicateurs de la posture apparaissent si l'on observe attentivement des entretiens ou leur transcription, tels que « le degré et la qualité d'écoute du conseiller, la distribution des tours de parole, la fréquence et l'à propos des interruptions, la responsabilité des changements de direction de l'entretien, l'introduction, l'abandon et/ou la reprise des thèmes abordés » (Bailly, 1995 : 73).

La modélisation du rôle du conseiller et de l'entretien de conseil nous semble ainsi entrer particulièrement bien en adéquation avec la description du dialogue pédagogique effectuée par Moore. En effet, ces deux conceptions s'inscrivent dans une vision particulière de l'acte d'apprendre qui considère celui-ci comme motivé par l'apprenant, et où le dialogue est un espace transitionnel de soutien, d'étayage, à sa disposition, au sein d'un dispositif ouvert. Le conseil tel qu'il est décrit ici a vocation à aider l'apprenant à apprendre, et n'est pas une pratique d'enseignement des langues, mais comporte éventuellement une dimension d'enseignement de compétences d'apprentissage, de transmission de culture langagière et méthodologique. Il peut être nécessaire à l'apprenant peu autonome pour pouvoir gérer les paramètres de l'ouverture, mais a pour objectif fondamental de ne pas rester nécessaire, en transmettant progressivement à l'apprenant les compétences utiles pour mener son projet d'apprentissage par lui-même. Ce dialogue est conçu et modélisé en rapport à l'ouverture du dispositif et à la visée d'autonomie de l'apprenant.

Si nous cherchons à percevoir des mouvements qui s'opèrent dans l'articulation entre l'ouverture d'un dispositif de formation, et l'autonomie mise en pratique par les apprenants qui le fréquentent, de nombreux indices nous semblent à présent susceptibles de

converger vers l'hypothèse qu'une méta-logique régit un ensemble de règles qui décentrent le processus d'enseignement envisagé par des concepteurs de dispositifs vers un processus d'apprentissage envisagé par ceux-ci. Ce mouvement serait alors d'ordre analogique plutôt que linéaire. L'intention de conception, si elle est de favoriser l'autonomie, c'est-à-dire l'autoriser, mais aussi participer à son développement, à son apprentissage – régit un ensemble de paramètres qui remplacent les paramètres de conception qui étaient ceux d'un dispositif hétérodirigé. Au lieu de concevoir des rythmes d'enseignement, le dispositif doit pouvoir accepter des rythmes d'acquisition différenciés. Au lieu de concevoir des contenus à acquérir, le dispositif doit pouvoir offrir un choix de contenus, de ressources, de modalités de travail, adapté à une variété d'individus. Au lieu de simplifier le travail de l'enseignant et de le guider, comme le font la plupart des méthodes ou certains cours à distance, en découpant ses sujets d'intervention, en pré-construisant le parcours des apprenants et le sien, le dispositif doit aider l'enseignant à modéliser son rôle et son action, pour qu'il puisse s'adapter à la diversité des personnes et des projets de formation qu'il devra accompagner.

Si l'on conserve ainsi la notion d'ouverture telle que décomposée par Jézégou pour décrire la flexibilité de la structure d'un dispositif, et le dialogue avec les qualités proposées par Moore, il nous semble que l'autonomie de l'apprenant n'entre pas dans une équation globale et cumulative de manière linéaire, mais s'épanouit plutôt, partiellement ou progressivement selon les apprenants et les dispositifs, dans la gestion de chacune des composantes. L'autonomie d'apprentissage, qui concerne la prise en charge des composantes pédagogiques et spatio-temporelles du dispositif, est particulièrement visée par les CRL, qui offrent à la fois, *a priori*, une grande liberté de choix à l'apprenant pour la gestion de ces composantes, et une forme d'accompagnement adaptée au développement de la capacité de l'apprenant à les gérer. Nous proposerons donc une modélisation des relations entre dialogue, ouverture et autonomie qui dessinent de nouvelles relations de hiérarchie dans ce contexte : l'autonomie de l'apprenant est prioritaire, puisqu'elle conditionne la conception du dispositif en tant que visée et qu'elle conditionne aussi les qualités du dialogue proposé entre apprenant et conseiller, dont elle est également la visée. Cette autonomie se développe ensuite, ou non, au fur et à mesure que l'apprenant actualise par lui-même la liberté de choix offerte par le dispositif en agissant, ou s'actualise au cours des entretiens de conseil dans une prise de décision étayée par les apports du conseiller. A ce stade, nous posons ainsi notre modélisation théorique des relations entre dialogue, conseil et autonomie dans un CRL (fig. 11).

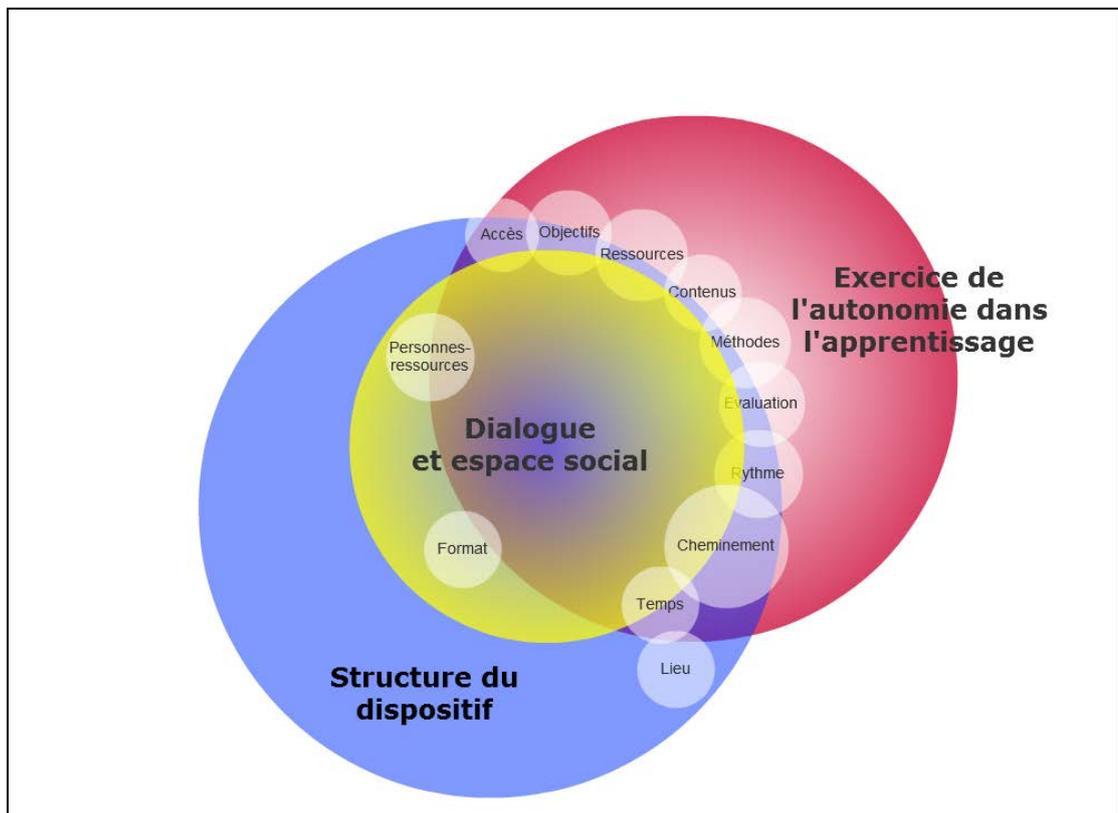


Fig. 11. Relations entre dialogue, structure et autonomie

Le dialogue peut ainsi être représenté au centre entre d'un côté, les possibilités de choix qui sont offertes aux apprenants par la structure du dispositif, et de l'autre l'exercice des choix qui les mènera à gérer par eux-mêmes les composantes du dispositif et leur propre apprentissage. Certaines composantes, comme le lieu, peuvent ne pas susciter de médiation par le dialogue ou se situer en-dehors du champ de décision de l'apprenant, comme l'accessibilité des personnes-ressources ou les différents formats qui leur sont proposés. Cette figure gagnerait bien sûr à être représentée elle-même en mouvement, les composantes de la structure pouvant se retrouver à n'importe quel point de la rencontre, ou de l'absence de rencontre, entre structure et autonomie. Nous représentons donc ici un cadre temporaire de compréhension de la portée du dialogue, et particulièrement du dialogue entre conseiller et apprenant, au sein d'un dispositif de type CRL, et de ses domaines d'interaction avec l'autonomie de l'apprenant. Nous allons à présent tenter, dans le cadre d'un dispositif précis, d'étayer ces jeux de relations, leur hiérarchie et les relations possibles entre les composantes de l'ouverture d'un dispositif elles-mêmes, des éléments comme les contenus nous semblant *a priori* liés aux ressources, l'évaluation aux objectifs, ou encore le cheminement au temps et au rythme.

Conclusion de la 1^{ère} partie

Nous pouvons enfin formuler plus explicitement les questionnements sous-jacents qui nous ont amenée à chercher à synthétiser les différents points présentés : nous allons nous intéresser à un dispositif de formation particulier, que nous avons contribué à concevoir et à réaliser, avec de nombreux autres acteurs. Ce dispositif devait permettre à l'apprenant de mettre en œuvre son autonomie d'apprentissage d'une langue étrangère, l'anglais, en mettant l'acquisition de la capacité à apprendre au cœur des contenus du dispositif de formation en langues, en particulier grâce à une modélisation spécifique du rôle des accompagnateurs pédagogiques dans le dispositif et à la conception d'un environnement numérique d'apprentissage.

La conception de ce dispositif s'ancre dans la continuité des travaux de recherches et de conception d'une équipe de recherche, qui nous a accueillie et formée, le CRAPEL. Parallèlement aux travaux de conception que nous avons menés avec cette équipe pour construire le dispositif, nous avons tenté de construire notre recherche. Or, nous avons besoin, pour pouvoir développer des questionnements originaux et adaptés à ce terrain, de vérifier que l'ancrage épistémologique fort que nous avons assimilé au sein de cette équipe particulière résonnait dans un environnement scientifique plus large. Nous avons donc cherché à définir la notion d'autonomie telle qu'elle est comprise par différents chercheurs en éducation et à rechercher ses relations possibles entre les caractéristiques d'un dispositif et sa mise en œuvre par l'apprenant. Nous avons alors rencontré un nœud complexe qui devait nous conduire aux détours que nous venons d'emprunter : la notion de dispositif de formation est complexe et l'on connaît encore mal ses caractéristiques. Il apparaît que les paramètres d'un dispositif de formation sont peut-être impossibles à circonscrire dans une définition, qu'il est peut-être impossible de les décrire de manière exhaustive, tant le dispositif qui serait le plus adapté à des acteurs autonomes en formation serait mouvant, inachevé, souple. Le dispositif qu'il s'agirait de créer serait finalement co-créé, finalisé en tout cas, par l'acteur final de la formation, l'apprenant, probablement grâce à la médiation d'autres utilisateurs finaux, les formateurs. Quels rôles seraient alors ceux des concepteurs et des formateurs ? Quels contenus seraient agencés dans un dispositif de ce type ? Pourrait-il être qualifié de dispositif de formation ?

Ces questions à ce stade très abstraites, sont pourtant celles sur lesquels nous allons continuer à nous interroger, en situant à présent la conception du dispositif qui va nous intéresser dans des circonstances bien plus concrètes. Nous allons tout d'abord tenter de poursuivre ces questionnements sur la nature d'un dispositif de formation, du processus de

conception, à la prévision des médiations en jeu, et aux usages qui en seront faits, en tentant de trouver un modèle théorique capable de mettre en avant les relations entre ces différents éléments. Nous espérons ainsi ne pas limiter notre étude aux seuls paramètres proposés dans la théorie de la distance transactionnelle, celle-ci s'intéressant avant tout à distinguer des dispositifs les uns par rapport aux autres, et non à décrire leur fonctionnement interne.

Nous essaierons aussi de situer sur le plan épistémologique la conception du dispositif étudié, en rappelant les thèmes des travaux de notre équipe de recherche et en décrivant certaines de ses réalisations antérieures, toutes focalisées sur la conception de ressources en langues utiles à des apprenants autonomes, ou utiles pour autonomiser des apprenants. Nous espérons que ce travail nous permettra de pointer les éléments à rechercher au sein de ce dispositif pour vérifier sa capacité à former des apprenants en langue, et à les former à apprendre de manière autonome. Ceci étant résumé, nous pouvons synthétiser le cheminement déjà parcouru de la manière suivante :

- si les dispositifs de formation sont composés de différents éléments, ce que Moore appelle la « structure » d'un dispositif de formation, ces éléments sont-ils identifiables et dénombrables ? Les composantes d'un dispositif de formation, comme les appelle Jézégou (Jézégou, 2002, 2005, 2004, 2010c), sont une liste d'éléments qui, s'ils laissent de la liberté de choix à l'apprenant, seraient la preuve de son ouverture, cette ouverture étant une condition à la possibilité pour l'apprenant de mettre en œuvre l'autodirection de son apprentissage.
- Si l'accompagnement proposé dans le dispositif de formation est fondé sur un paradigme de l'apprentissage et non de l'enseignement, la relation pédagogique est radicalement différente de situations d'apprentissage en hétérodirection : c'est l'apprenant qui est sujet intentionnel de l'accès au savoir, et les accompagnateurs potentiels ont un rôle déterminé pour l'aider à apprendre, celui de facilitateurs, dans le chemin entre l'apprenant et le savoir.
- Si la distance transactionnelle était une hypothèse cherchant à distinguer des dispositifs de formation *a posteriori* de leur conception afin d'identifier leur capacité à favoriser l'autonomie de l'apprenant, grâce à un type de dialogue – et donc un accompagnement – spécifique, et que l'on s'appuie sur cette hypothèse pour observer un processus de conception de dispositif autonomisant de formation en langue, ne doit-on pas alors envisager l'hypothèse que la modélisation de l'accompagnement pédagogique, ses fonctions, ses rôles, ses manières de se réaliser, sont un élément constitutif du dispositif lui-même ?

Notre hypothèse générale serait ainsi résumée en un renversement de l'hypothèse de Moore non plus dans le cadre de l'observation de dispositifs, mais dans le cadre de l'analyse d'un dispositif. En effet, nous postulons à ce stade que pour que l'apprenant puisse autodiriger son apprentissage, le dispositif de formation doit être ouvert, mais que cette ouverture doit comprendre un accompagnement lui-aussi conçu de sorte à favoriser le développement de l'autonomie de l'apprenant. Cela nous semble en effet ressortir de la description que nous avons effectuée du fonctionnement des centres de ressources en langues et de la modélisation du rôle du conseiller. Dans ce contexte particulier en didactique des langues, la relation de hiérarchie dans le processus de conception entre autonomie de l'apprenant, ouverture et dialogue, nous apparaît être la suivante :

- l'autonomie de l'apprenant est prioritaire, dans la mesure où elle représente un des objectifs à part entière de la formation, et est à la fois un contenu de la formation et un processus visé.
- La structure doit être ouverte pour permettre à l'apprenant de mettre en œuvre l'autodirection de son apprentissage, elle dépend donc ainsi de l'autonomie de l'apprenant. Il reste cependant à vérifier que les composantes proposées par Jézégou peuvent servir de points d'analyses à l'évaluation qualitative de l'ouverture de cette structure, que le dispositif est ouvert et ce, dans quelle mesure.
- L'accompagnement nous semble être non pas un élément extérieur à la structure, mais bien un élément intégré de celle-ci, dans le sens où il comporte des caractéristiques spécifiques fortes pour favoriser la prise en charge de l'apprentissage par l'apprenant. L'enseignant doit revêtir une autre place et un autre rôle que ceux qui lui sont attribués dans la gestion d'un groupe en hétérodirection, ce que nous allons continuer de préciser dans le chapitre suivant.

**II. OUVERTURE, DIALOGUE ET
AUTONOMIE AU SEIN D'UN DISPOSITIF
PARTICULIER : PROBLEMATIQUES DE
RECHERCHE ET PROTOCOLE
D'OBSERVATION**

5. Choix pédagogiques en conception et processus didactique

Les recherches sur la Formation à Distance et l'autonomie de l'apprenant en formation semblent indiquer des points de convergence dans l'appréhension de la démarche de conception de dispositifs de formation : l'autonomie de l'apprenant, comme son usage effectif des technologies de formation ou son parcours au sein d'espaces de formation semblerait dépendre – mais pas exclusivement - du positionnement des concepteurs et de leur travail de conception. Selon Barbot, trois choix s'offrent à l'université – en tant que commanditaire de projet de formation – face à la décision d'embrasser les innovations technologiques et pédagogiques contemporaines : effectuer une réforme « cosmétique », c'est-à-dire qui se contente des apparences de l'innovation, une réforme « alibi », par exemple, comme nous l'avons déjà évoqué, en exigeant de l'apprenant-utilisateur des compétences préliminaires indispensables au bon déroulement de sa formation, ou embrasser « l'ingénierie éducative », c'est-à-dire l'optimisation effective des « actes d'enseigner et d'apprendre » (Barbot, 2009 : 36). Charlier et Peeters définissent cette démarche dispositive comme provenant d'une certaine vision du monde – niveau macro de l'appréhension des dispositifs – et résultant en la conception de dispositifs particuliers, ceux qui

proposent à l'usager une place à laquelle celui-ci ne peut être indifférent. Leur manière d'inviter à prendre l'initiative valorise certains comportements [...]. Ils attendent de l'usager qu'il s'approprie les ressources mises à sa disposition pour construire un projet personnel. Cette manière de procéder, qui condamne en quelque sorte à la créativité et à la liberté, participe d'un modèle axiologique (Charlier et Peeters, 1999 : 20).

Dans notre questionnement des rapports entre dispositifs techniques et autonomie, cette démarche semble cohérente avec les éléments que nous cherchons à articuler.

La démarche dispositive, par nature hybride se propose, elle, de rendre compte de ces logiques d'usage et des interactions entre les éléments hétérogènes qui interviennent dans la mise en œuvre du dispositif innovant lui-même. Sa valeur heuristique tient à ce qu'elle propose un lieu (espace) et un processus (temps) soit un « objet commun » à négocier avec et entre les sujets (social). Elle oblige à interroger ce qui se joue, au jour le jour (dimension dynamique) dans l'actualisation de pratiques nouvelles (dimension innovante) à instituer par rapport à d'anciennes pratiques si ancrées qu'elles semblent « naturelles » (dimension sémiotique contribuant à l'explicitation du sens) (Jacquinot et Hugues Choplin, 2002 : 3).

Barbot (2009) s'inscrit dans cette démarche dispositive pour situer sa conception de l'ingénierie éducative contemporaine, qui tente de transposer les principes forts de ce qu'elle appelle les pédagogies actives, en opposition aux pédagogies transmissives. Dans le contexte du changement de paradigme de la centration sur l'enseignement à la centration

sur l'apprentissage et la construction par l'apprenant de ses connaissances et de son projet de formation, elle propose un modèle qui prend en compte la définition de l'ouverture des dispositifs de formation telle que conçue par Jézégou (2004), avec une représentation spiralée et rétroactive du processus qui va de la conception aux usages :

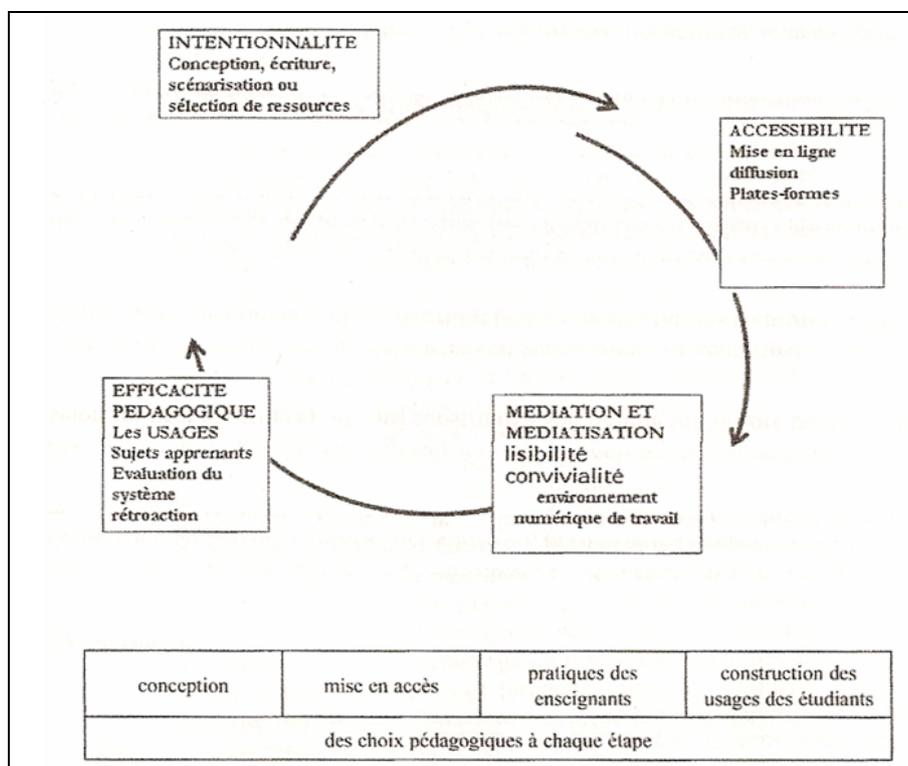


Fig. 12. Ouverture et rétroaction des paramètres (Barbot, 2009 : 40)

Contrairement au modèle de la distance transactionnelle qui tente d'articuler dialogue, structure et autonomie *a posteriori* de la conception d'un dispositif de l'apprenant, Barbot défend l'idée que les « choix pédagogiques » interviennent à chaque étape de son modèle, et implicitement que le choix premier d'une démarche de pédagogie active, c'est-à-dire considérant l'apprenant comme acteur de son parcours de formation, influence directement les autres choix. Ce modèle invite ainsi à envisager une relation de hiérarchie entre les choix qui concernent les dimension macro, meso et micro de la conception de dispositifs de formation : en effet, quelle cohérence pourrait-il exister au sein d'un dispositif qui voudrait par exemple rendre l'apprenant acteur de son apprentissage, au niveau meso, et qui l'obligerait par la suite à acquérir des connaissances en effectuant des exercices structuraux relevant d'une pédagogie transmissive (behavioriste) des connaissances ? Au niveau micro, les exercices et activités proposés à l'apprenant doivent être en cohérence avec les principes globaux qui régissent la conception.

La plus petite unité utilisée pour apprendre quelque chose, qu'elle soit empruntée ou créée, répond à une "intention" didactique et reflète des options en pédagogie, soit directive, soit transmissive, centrée sur les contenus, soit centrée sur le processus d'apprentissage et issue de la psychologie socio-constructiviste (Barbot, 2009 : 40).

Quelle cohérence encore pourrait-on trouver au sein d'un dispositif obligeant l'apprenant à exercer une forte autonomie d'apprentissage dans des domaines comme la régulation de ses activités, et qui d'autre part lui fournirait comme accompagnement un enseignant décidant et prescrivant à sa place par exemple objectifs, contenus et évaluation ? Pour cette raison, Barbot appelle à envisager les caractéristiques de l'accompagnement pédagogique au sein du dispositif comme un paramètre à part entière de celui-ci et non comme un moyen subalterne comme cela est parfois – ou souvent – effectué.

En ce sens, les fonctions de médiation doivent être intégrées, dès l'origine, à la construction du dispositif de formation, et pensées en rapport avec les autres composantes, par référence explicite à une certaine conception de la formation, au type d'apprentissage et d'apprenants, au type d'enseignement et au type de support technologique disponible (*ibid.*).

Ces considérations de Barbot, pour ainsi dire contemporaines à nos questionnements, nous rappellent également les modélisations effectuées par Puren pour tenter à la fois de classifier les dispositifs de formation, l'accompagnement pédagogique proposé et le processus de conception de dispositif. Celui-ci propose l'idée d'un « processus didactique central » régissant, comme le modèle de Barbot, aussi bien les éléments généraux que les plus petites unités pédagogiques :

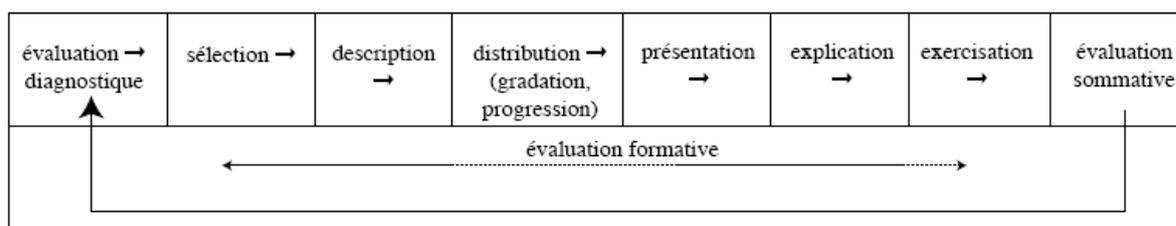


Fig. 13. Le « processus didactique central » (Puren, 2002 : 325)

Le modèle ci-dessus est suffisamment puissant pour décrire aussi bien la conception d'un cursus scolaire dans sa totalité que la programmation d'un cours sur une année, la préparation d'une unité didactique de quelques heures, et même une partie de l'activité en temps réel d'un enseignant dans sa classe. Ou encore pour décrire l'élaboration initiale de toute méthodologie constituée : pour les deux méthodologies en question ici – active et audiovisuelle SGAV – les concepteurs ont opéré des choix, recouru à des critères et mis en œuvre des procédés différents de sélection, description, distribution, présentation, explication et exercice, mais il n'en reste pas moins qu'ils ont tous réalisé ces mêmes activités, et que par conséquent leur processus d'élaboration a été le même (Puren, 2002 : 325).

Ces tentatives de représentation des processus de conception et de formation de manière cyclique, presque spiralée, nous ont fortement interpellée. Nous avons en effet comme support conceptuel de départ pour cette recherche une représentation sous forme de graphique, celle de la distance transactionnelle, figurant à partir des abscisses et ordonnées le positionnement de différents éléments. Nous avons ensuite rencontré de nombreuses schématisations des environnements numériques d'apprentissage, que nous ne reproduisons pas ici, qui tentaient d'articuler différents paramètres de la situation de formation ou différentes théories de l'apprentissage - par exemple les figurations d'Ally (2008), d'Anderson (2008), de Bernard (1999). Or, notre intuition, ainsi que les informations environnantes sur la recherche en sciences humaines et dans d'autres domaines, nous ont amenée à nous interroger sur la forme géométrique que des processus aussi complexes que ceux de la conception de dispositifs de formation et de processus formation en tant qu'usage pouvaient revêtir.

Nous présenterons à présent notre cheminement dans cette construction et les points d'appui théoriques que nous cherchons à y articuler, dans la perspective qui nous semble être celle de Barbot : si l'opposition entre pédagogie transmissive et pédagogie active est forte, si la centration sur l'apprenant représente un changement de paradigme éducatif, alors il devrait être possible de figurer les spécificités d'un dispositif autonomisant en opposition à un dispositif aliénant. Ce terme nous paraît quelque peu extrême, car l'hétérodirection peut parfois participer d'une certaine autonomisation de l'apprenant – ce qui est attesté par les nombreuses recherches sur l'autonomisation de l'apprenant dans le contexte de la classe – mais il nous semble nécessaire d'assumer à présent, afin de pouvoir tenter des schématisations, qu'action s'oppose à passivité, et que liberté et autonomie peuvent se rejoindre dans leur opposition à aliénation ou dépendance.

D'autre part, si la distance transactionnelle a ouvert de si nombreuses voies à la recherche, il nous semble nécessaire de la reconsidérer non seulement grâce aux apports de Jézégou sur la définition de la notion d'ouverture, mais aussi grâce à une reconsidération de la notion de dialogue comme un des éléments faisant partie du processus de conception, qui définit l'accompagnement proposé (Barbot, 2006). Etant donné que nous avons commencé de présenter les modèles de conception de dispositifs de formation élaborés par Barbot et Puren, que nous avons déjà évoqué les relations potentiellement conflictuelles entre le point de vue de l'ergonome et celui du pédagogue en ingénierie pédagogique, nous allons commencer notre présentation de différents modèles théoriques sur la situation de formation instrumentée par le modèle d'ergonomie didactique de Bertin (2000), qui regroupe tous ces éléments. Celui-ci peut se résumer comme « une approche de la situation

d'apprentissage médiatisée visant à combiner de manière cohérente les théories linguistiques et didactiques avec la spécificité d'un support informatique innovant » (Bertin et Gravé, 2009 : 25).

Leur point de départ conceptuel est ainsi une représentation tripolaire issue des travaux de Houssaye (2005), Legendre (1988) et Carré (1997) « qui associent chacun selon des rapports différents, la langue, l'apprenant et l'enseignant » (Bertin et Gravé, 2009 : 25). A ce premier stade de réflexion, des questions sont déjà bien évidemment posées ou à se poser, car ces éléments invitent à

se positionner clairement par rapport aux théories linguistiques afin de définir le type de langue qui sera l'objet de la formation (langue système ou discours, approche sociolinguistique ou pragmatique pour une langue de communication...), de définir les fondements théoriques de l'apprentissage (pôle « apprenant ») sur lesquels appuyer les processus de médiation pédagogique (pôle « enseignant ») (*ibid.* : 25).

Les auteurs figurent ainsi tout d'abord ces trois pôles, auxquels ils ajoutent un quatrième : l'ordinateur, en « position médiane ; puisque c'est par son biais que transitent une large part (mais non la totalité) des interactions entre les pôles primitifs » (*ibid.*: 26). Contrairement aux modélisations de Puren et Barbot présentées précédemment, capables d'englober toute théorie pédagogique choisie par les concepteurs d'un dispositif, celle-ci a pour objectif de situer les théories linguistiques et didactiques importantes pour les auteurs. Ils retiennent ainsi différents éléments à intégrer à leur modélisation :

- ils jugent « utile de faire figurer entre ces pôles les principales interactions ayant un impact sur les conditions d'apprentissage » (*ibid.*: 26), ce qui implique de transformer les lignes qui relient les pôles en flèches. Ce principe nous semble également extrêmement utile et important, et les auteurs précisent que sur ce point, on connaît mal encore la nature de ces interactions et qu'il « y a là matière à recherche » (*ibid.*). Une fois leur modèle présenté, nous observerons donc d'autres tentatives de modélisations cherchant à décrire la nature de ces relations, ou simplement à figurer leur existence et leur direction.
- les auteurs jugent également nécessaire d'introduire dans leur modélisation la notion de tâche et la distinction entre macro- et micro-tâche dans leur relation avec la technologie ;
- ils introduisent également le « recours à des systèmes de suivi de l'apprenant dans ses relations avec la langue, l'enseignant/tuteur ou même ses pairs » ce qui suppose « de préciser les objectifs de ce suivi et les modalités de son traitement (par l'homme ou la machine) » (*ibid.*).

- Ils jugent enfin que le poids du contexte institutionnel est si fort et influent « tant par le fait des contraintes qu'il impose que de la volonté qu'il peut imprimer aux acteurs de l'enseignement/apprentissage » (*ibid.* : 26) qu'il mérite un pôle à part entière. Le modèle devient donc pentapolaire.

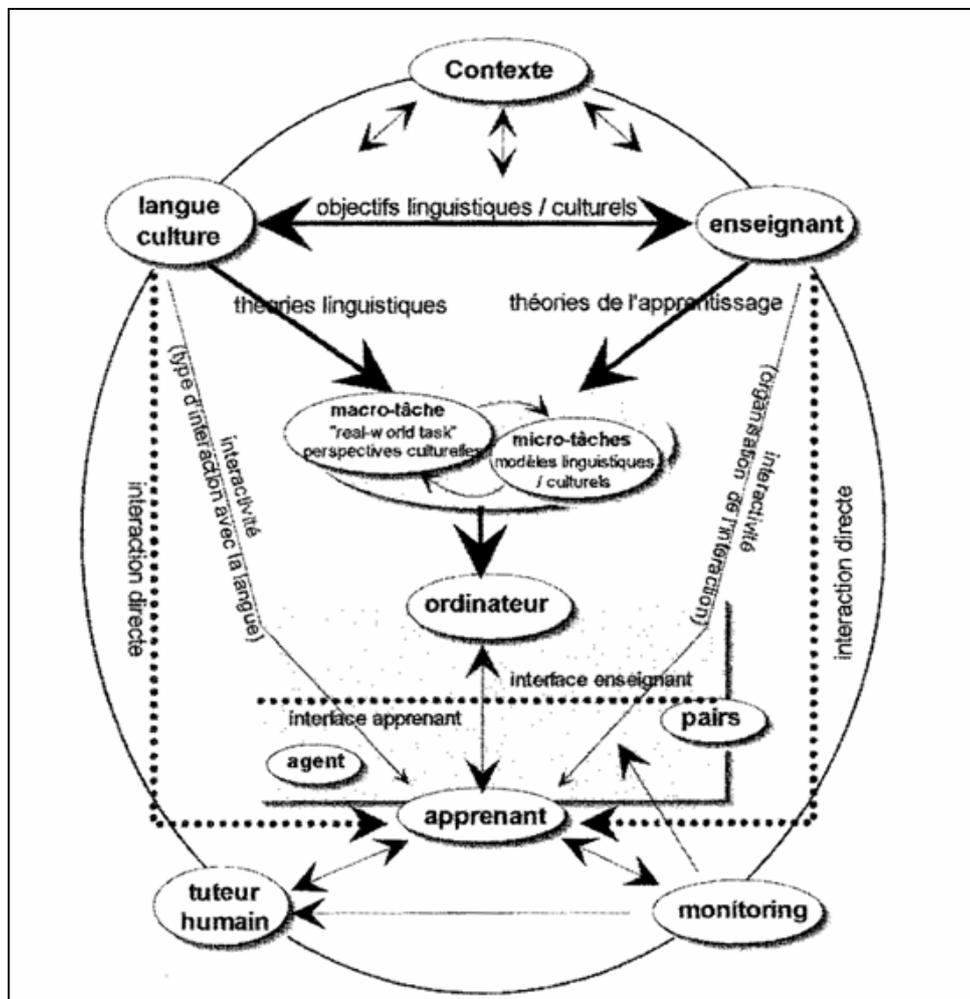


Fig. 14. Modèle d'ergonomie didactique (Bertin et Gravé, 2009 : 25)

Le modèle présente un intérêt en ce qu'il rassemble ainsi de manière dynamique différents éléments à des niveaux différents de la conception et de la vie, l'écologie d'un dispositif. L'aspect systémique permet de mettre en évidence certains principes de cohérence entre les niveaux macro (principes institutionnels et niveau politique) et micro (objectifs langagiers/culturels), et dans l'articulation entre théories linguistiques, théories de l'apprentissage, méthodologie d'enseignement et intégration de la technologie (*ibid.*). Il invite enfin, en particulier par le positionnement de flèches et donc d'indications concernant des interactions, à questionner les médiations en jeu dans le dispositif.

Ce modèle permet aux auteurs de distinguer trois niveaux de médiations qu'ils qualifient de « pédagogique », « technologique » et de « par la distance ». Ils en retirent

des préconisations pour l'ingénierie de formation, notamment en proposant une modélisation de l'analyse des besoins de formation. Nous retenons de cette démarche l'objectif de mettre en évidence les principes de cohérence à respecter entre les trois niveaux de l'ingénierie définis par Ardouin (2003) que Bertin et Gravé résument.

- Le niveau politique, c'est-à-dire

le niveau stratégique et décisionnel, [...] il donne les orientations politiques en matière de formation. Le maître d'ouvrage passe commande de l'ouvrage de formation à un « maître d'œuvre » et/ou fournisseur à partir d'une demande à construire et à formaliser ou sur la base d'un projet en lien avec des experts (Bertin et Gravé, 2009 : 31).

- Le niveau de l'ingénierie de formation :

c'est le niveau organisationnel. Il s'agit de la construction de l'ossature du projet de formation traduit en dispositif et action, en prenant en compte les objectifs du maître d'ouvrage, en tenant compte du contexte et des contraintes de l'environnement. Le maître d'œuvre a pour fonction la réalisation partielle ou totale de l'ouvrage commandé. Il en assure la mise au point, l'architecture d'ensemble, le pilotage et la régulation de la réalisation sur la base du cahier des charges. Il met en œuvre les différentes phases et étapes du projet. C'est à ce niveau que seront opérées les analyses de besoins de formation, le montage des actions ou dispositifs de formation, planification, gestion du plan de formation logistique matérielle ; coordination des projets et formations, évaluation de la formation (*ibid.*: 32).

- Le niveau de l'ingénierie pédagogique :

c'est le niveau pédagogique, didactique et opérationnel. C'est à ce niveau que seront identifiés les prérequis à l'entrée en formation des étudiants ou des formés, évalués leurs acquis, etc. C'est aussi là que seront préparés et mis en œuvre les démarches et progressions pédagogiques, le choix des logiques d'exposition et des méthodes d'apprentissages en lien avec les contraintes et les cahiers des charges ; préparation des contenus, des supports et des matériels, évaluation et validation des acquis (*ibid.*).

Si à ce stade ces distinctions paraissent opérationnelles dans la majorité des contextes de formation, la distinction entre ingénierie pédagogique et ingénierie de formation ne cadre pas complètement avec le contexte de conception du dispositif qui fera l'objet de nos analyses de terrain. Nous reprendrons donc ultérieurement ces positionnements pour les confronter à notre contexte de travail et aux rôles des différents acteurs. Dans la perspective de construire un dispositif autonomisant, nous verrons que dès l'ingénierie de formation, des questions de fond sur les orientations de l'ingénierie pédagogique sont traitées, car dans la lignée des considérations de Barbot (2009), les « choix stratégiques » qui s'opèrent à chaque étape découlent les uns des autres à la manière d'un entonnoir. La phase d'ingénierie pédagogique nous semble étroitement induite par les deux premières, dans le contexte qui nous intéresse, car celui-ci est précisément conçu pour faciliter une ingénierie pédagogique spécifique à chaque apprenant. En attendant, concernant la figuration des processus de conception d'un dispositif de formation et des interactions en jeu au cours de la formation au sein du

dispositif en question, le modèle à cinq pôles contexte est intéressant, mais nous souhaitons considérer d'autres modèles ayant fait évoluer le modèle tripolaire afin d'observer les éléments que différents auteurs ont jugé opportun d'y ajouter. L'un des rapprochements qui nous a conduit à cette démarche provient de la conclusion d'une recherche menée par Marquet et Nissen (2003) tentant d'évaluer les effets de la distance dans une formation en langues par visioconférence. Ils concluent cet article sur la difficulté d'envisager les différentes distances selon des protocoles interrogeables, car il est déjà complexe de les définir, mais encore plus complexe de créer les échelles de leur évaluation. Ils proposent ainsi de considérer les différentes formes de distance impliquées dans le processus plutôt comme des paramètres des processus d'instrumentation en cours dans une situation d'apprentissage médiée. L'approche de Bertin et Gravé induisant une analyse des médiations « par la distance », et celle-ci étant largement décrite comme un élément complexe à appréhender et relevant de différents « plans », nous avons tenté de rechercher si des rapprochements avaient été effectués entre la recherche sur la distance en formation, la modélisation tripolaire fréquente dans la littérature sur la formation, et les recherches sur l'instrumentation et l'instrumentalisation menées par Rabardel. Nous reviendrons ainsi sur différentes modélisations dérivées ou proches du modèle tripolaire, pour mieux situer les travaux qui rapprochent le triangle pédagogique de la situation d'activité instrumentée, et proposer un modèle tentant d'englober différentes approches, compatible avec la multiplicité des plans qui concernent la distance et la complexité de la situation de formation instrumentée. Nous tenterons ensuite d'exploiter ce modèle pour représenter des éléments caractéristiques du dispositif étudié.

5.1. Figurer les médiations et médiatisations

Faerber part du constat qu'en FOAD, la représentation du triangle pédagogique d'Houssaye, qui « sert généralement de support de réflexion pour les situations pédagogiques où les deux protagonistes (apprenant et enseignant) se trouvent en présence l'un de l'autre, face à face, dans un même lieu et au même moment » (Faerber, 2002 : 101) incite à une extrapolation de la situation de classe à celle de la formation médiatisée, au lieu de servir la description de ses caractéristiques et spécificités.

À distance, quand les lieux sont éclatés, quand le temps s'écoule autrement, quand la présence devient une notion plus complexe et n'alterne plus de manière dichotomique avec l'absence (Bernard, 1999), le modèle peut continuer à fonctionner, mais on s'y sent à l'étroit dès lors qu'on essaie de concevoir les enseignements et apprentissages sous un angle adapté à la nouvelle situation et non plus sous celui de l'extrapolation du présentiel (*ibid.*).

Faerber propose ainsi, au lieu d'ajouter au modèle tripolaire l'ordinateur ou le média comme le proposent Bertin et Gravé, d'y ajouter « le groupe », afin de mieux intégrer les perspectives socio-constructivistes à la représentation de la situation de formation, et de caractériser les types de médiations opérées par le formateur.

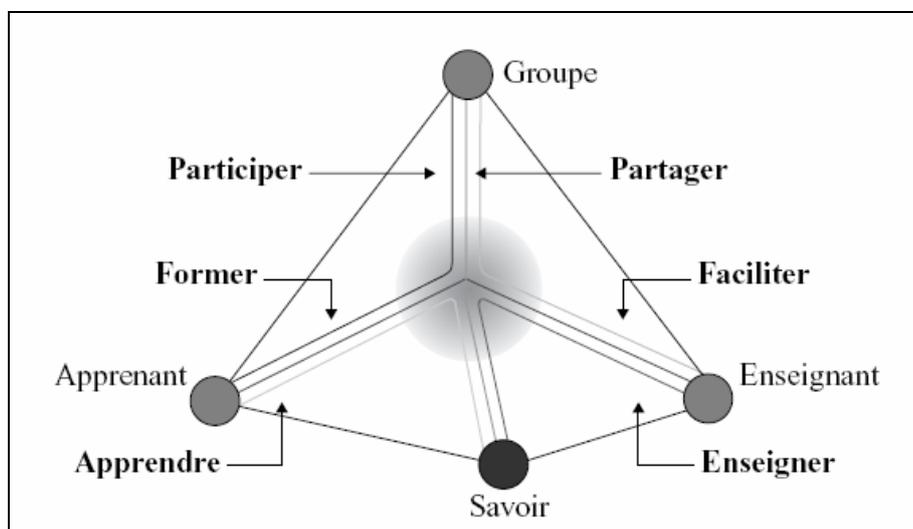


Fig. 15. Le tétraèdre de Faerber (Faerber, 2002 : 101)

Le contexte de médiation est ainsi dans ce schéma « au centre de la figure » quand six chemins possibles représentent « les processus reliant les pôles entre eux ». La figuration de Faerber sert ainsi principalement à décrire qualitativement ces processus, les chemins empruntés en fonction des activités d'apprentissage proposées, et les rôles et compétences des formateurs (qu'il conçoit ici comme des tuteurs) pour agir dans le processus « faciliter ».

Le processus «faciliter» (relations enseignant-groupe) concerne l'ensemble des rapports entre l'enseignant-tuteur et le groupe. [...] Cette interaction de tutelle, comme l'a montré Vygotski (Vygotski 1985), est une caractéristique fondamentale de l'espèce humaine pour son développement cognitif. Le tuteur a une fonction essentielle d'étayage: il écoute, clarifie, prépare, aide à la prise de décision. Il veille à l'adhésion du groupe à une tâche donnée et il le maintient dans son orientation vers l'atteinte des objectifs communs; il simplifie éventuellement la complexité d'une tâche trop lourde, il facilite et diminue des risques encourus, informe, propose des références ou des solutions. L'intelligence du tuteur consiste à repérer les possibilités actuelles du groupe pour y ajouter l'aide dont il a besoin : on a là en quelque sorte une généralisation à la notion de groupe de la «zone proximale de développement» [...]. Le tuteur tient compte des capacités du groupe en entier, sachant que l'interaction entre pairs aide à la réduction des écarts cognitifs (*ibid.*).

Cette figuration permet donc d'illustrer finement et qualitativement les médiations en jeu dans une situation de formation particulière, comprenant également une part de médiatisation par sa réalisation via une plate-forme de formation à distance. Nous retiendrons également les processus qui concernent l'action du formateur définis par Faerber, car ils sont congruents avec l'approche vygotkienne. En revanche, si Faerber se rapporte à Bernard pour justifier l'étroitesse du modèle tripolaire dans sa capacité à

illustrer les situations de formation en groupe à distance, on peut rappeler que Bernard représentait pourtant la médiation et la médiatisation en cours en formation à distance également grâce à une figuration tripolaire, permettant aussi d'illustrer ses définitions de ces deux termes :

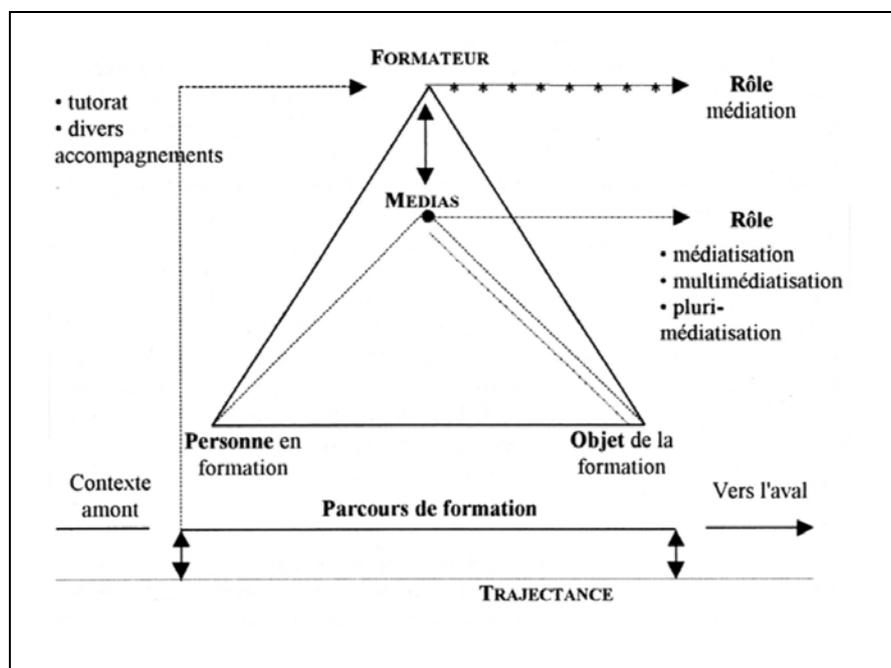


Fig. 16. Médiation et médiatisation (Bernard, 1999 : 93)

Pour expliquer cette figuration, Bernard renvoie explicitement à Houssaye et remplace le terme « savoir » par « objet » ce qui peut renvoyer à Rabardel. D'autre part, la schématisation de Bernard est dynamique : elle inclut la dimension temporelle du parcours de formation - qu'il appelle « trajectance », parcours étant un terme balisé induisant une pré-formatation qui cadre mal avec la construction du parcours par l'apprenant et les détours que celui-ci peut prendre. La position des médias est centrale, en tant qu'intermédiaires, comme dans la représentation de Bertin et Gravé, et semble présager un modèle en trois dimensions : ce triangle se rapproche d'un tétraèdre. D'autre part, pour Bernard, comme l'avons vu également pour Faerber, l'intérêt de ce type de modélisation est de représenter la relation pédagogique, mais aussi d'étayer et d'explicitier deux termes importants dans le contexte de la formation instrumentée : ceux de médiation et médiatisation. Bernard rappelle ainsi d'abord l'étymologie du terme, médiation provenant du latin *mediato* ou *mediare* qui signifie « être au milieu » ainsi que sa définition au XIV^{ème} siècle « entremise destinée à concilier des personnes, des parties ». Il définit la médiation comme

un processus par lequel le médiateur intervient entre deux ou plusieurs termes : choses ou êtres. La médiation est donc relationnelle et il y a l'existence d'un terme distinct de ceux qui entrent en relation grâce à lui. Dans la médiation, il y a donc un intermédiaire (Bernard, 1999 : 91).

Il définit donc la médiatisation comme

le passage d'un message par la transcription technique via un média (exemple : une cassette audiovisuelle, une cassette audio, etc.). La médiatisation, centrée sur le rapport message-média-utilisateur pose des problèmes variés allant de la technologie à la communication au sens complexe du terme (*ibid.*).

La multimédiatisation relève de « la médiatisation appliquée au multimédia » (*ibid.*) et Bernard apporte la notion de pluri-médiatisation pour définir « la démarche de médiatisation concernant la combinaison de plusieurs médias » (*ibid.*). Il précise également en explications de sa figuration que

les médiatisations intègrent plus ou moins les publics concernés. La personne en formation est généralement alors en position d'utilisateur d'un média ou/et d'un multimédia. Le pluri-média, agencement de médias – dont les multimédias – est en principe, conçu en référence à la personne ou aux personnes en formation (*ibid.* : 93).

La combinaison de ces médiations, médiatisations et pluri-médiatisations en situation de formation peut amener à l'objectif privilégié de Bernard c'est-à-dire la « mise à distance en formation ». Pour que celle-ci puisse être mise en œuvre, la médiation reste importante, car c'est elle qui est dirigée le plus spécifiquement vers la personne, et c'est elle qui est capable de s'inscrire « dans la quête d'intermédiaire, et de reliance face à ce qui est dissocié, disjoint, voire séparé » (*ibid.*). Son rôle est ainsi crucial dans la mise à distance, et dans le fait d'« être en formation ». Bernard développe ensuite une autre figuration du triangle pédagogique, en y ajoutant en miroir un triangle de l'existence de la personne en formation et de la construction de ses connaissances personnelles.

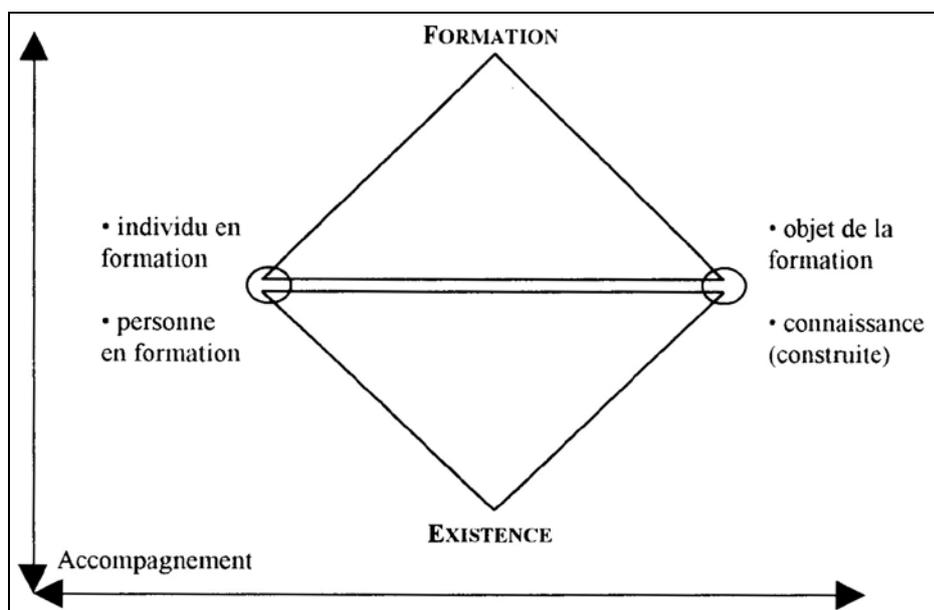


Fig. 17. Le double triangle en formation (Bernard, 1999 : 150)

La question est donc, plutôt qu'une question en conception, une interrogation de l'usage et de la réalité du parcours de formation : pour Bernard, elle consiste à identifier si les deux triangles sont joints ou séparés. Dans le cas de la jointure, on touche aux

conditions de la mise à distance en formation (en opposition à simple formation à distance) et à ses objectifs : la personne est « en permanence en train de se former », « l'action de formation est reliée à l'existence et à la connaissance construite », il y a être « dans une formation » et « être en formation » (1999 : 150). De plus l'accompagnement « se situe sur les deux axes, vertical et horizontal ». Bernard ajoute enfin que « l'auto-formation, comme utopie créatrice, repose sur l'alliance des deux triangles » et que ce double triangle est « situé et contextualisé » (*ibid.*).

Nous retiendrons à ce stade que mise à distance en formation et autonomisation de l'apprenant semblent liés, puisque ces concepts se rejoignent dans la pensée de Bernard dans la jointure entre le projet de formation et ses objectifs, et le projet de vie de la personne et ses connaissances construites. Nous retiendrons également que cette figuration, si elle met en relation des éléments relativement simples, complexifie la pensée en assumant qu'une même chose, un même sujet ou un même objet, peuvent revêtir des rôles différents et exister sur des plans différents. Nous avons déjà abordé la double polarité, du point de vue de la conception de dispositif, du sujet à former, apprenant pour les pédagogues et utilisateur pour les ergonomes. Nous voyons chez Bernard soulignée la dimension de la personne, de l'être humain, et un positionnement fort induisant à considérer l'apprenant et la formation dans le contexte de l'existence de cette personne et ses projets de vie. Cette approche nous semble cohérente avec la démarche de la formation tout au long de la vie, de l'auto-formation comme visée des dispositifs de formation. Nous tenterons de conserver l'idée qu'une représentation de la situation de formation efficace pour représenter un dispositif autonomisant devrait pouvoir prendre en compte la dimension personnelle de l'expérience de formation de l'individu et son inscription dans un contexte de construction plus large que celui de la formation en question. Sur le plan de la figuration, quand le premier schéma de Bernard est proche de la transformation du triangle pédagogique en tétraèdre, son deuxième schéma invite à penser la représentation du dispositif de formation sur plusieurs plans, ceux associés aux différents rôles que les éléments en relation peuvent revêtir.

La modélisation proposée par Lombard (2007) présente aussi en trois dimensions, sur trois plans différents, les relations entre le formateur (le maître), l'apprenant (l'élève), le savoir et un dispositif de formation particulier (le dispositif cyberprof). Comme Faerber, Lombard exploite son modèle pour tenter d'identifier les processus et les relations qui existent ou non entre les quatre pôles représentés au cours des situations d'apprentissage, prenant pour point de départ les considérations d'Houssaye sur le fait que ce n'est

qu'idéalement qu'une relation existe entre tous les pôles au cours d'une même activité. Il distingue ainsi un triangle « sombre »⁶² ou triangle « social » reliant uniquement les acteurs de la situation, à savoir le triangle apprenant / dispositif (incluant les concepteurs) / enseignant, excluant le savoir, et un triangle « scientifique » reliant enseignant / dispositif / savoir en excluant l'apprenant. Sa modélisation permet de pointer des difficultés de la situation de formation instrumentée, montrant, comme Bernard par exemple, que la relation au savoir est malheureusement parfois négligée dans les dispositifs contemporains de formation, sa place pouvant être occultée par des relations sociales surreprésentées, ou par l'apparition de nouveaux intérêts et de nouvelles relations entre l'enseignant et ses pairs, à qui celui-ci peut vouloir rendre des comptes ou démontrer une utilisation efficace des instruments, au détriment d'un intérêt profond pour la situation pédagogique elle-même.

Ces différentes représentations comportent ainsi des objectifs similaires et des divergences induites par le fait qu'elles cherchent à décrire des dispositifs particuliers, dans le cas de Faerber et Lombard, ou le processus de formation lui-même, comme la modélisation de Bernard. Elles montrent cependant toutes qu'une analyse rapide de la situation de formation peut mener à l'oubli total de paramètres essentiels de cette situation : une focalisation sur l'instrument peut conduire à oublier l'apprenant, une focalisation sur la communication peut mener à l'oubli du savoir visé, la considération exclusive de l'apprenant dans son rôle peut finir par nier sa personne et le sens au sein de son existence de la formation en tant que projet. D'autre part, le point de vue de Lombard, qui inclut dans le dispositif la dimension des sujets qui l'ont conçu et peuvent continuer à le réguler, amène un autre niveau de complexification, puisque le dispositif pourrait ainsi devenir lui-même un sujet. Si l'on tente à présent de rappeler la description de la situation d'activité instrumentée de Rabardel, et de tenter de la faire correspondre à la modélisation d'Houssaye ou à l'un de ces dérivés, on peut s'attendre à rencontrer des difficultés pour dire qui, de l'apprenant, de l'enseignant ou des concepteurs, est le sujet, quoi, du dispositif, des informations ou des connaissances est l'objet, et qui ou quoi, du dispositif, du formateur ou de l'apprenant, est l'instrument.

⁶² Un tétraèdre ne pouvant être dessiné de manière à présenter ses quatre faces, celui-ci est caché dans les figurations de Lombard, ce qui explique cette appellation de triangle sombre.

5.2. Relation pédagogique et Situations d'Activités Instrumentées (SAI)

Chez Rabardel, les trois pôles engagés dans les situations d'utilisation d'un instrument sont « le sujet, l'instrument ; l'objet vers lequel l'action à l'aide de l'instrument est dirigée (matière, réel, objet de l'activité, du travail, autre sujet...) » (Rabardel, 1995 : 65). Sa modélisation de Situations d'Activités Instrumentées (SAI) (Rabardel et Vérillon 1985), part du principe que ces interactions sont plus complexes que les situations d'interactions sujet-objet. Elles peuvent en effet, comme le modèle d'Houssaye, se réaliser entre deux entités ou entre les trois : Rabardel distingue donc des interactions directes - Sujet-Objet (S-ob), Sujet-Instrument (S-I), Instrument-Objet (I-O) et la relation Sujet-Objet médiatisées par l'Instrument (S-Om), tout ceci se situant au sein de l'environnement.

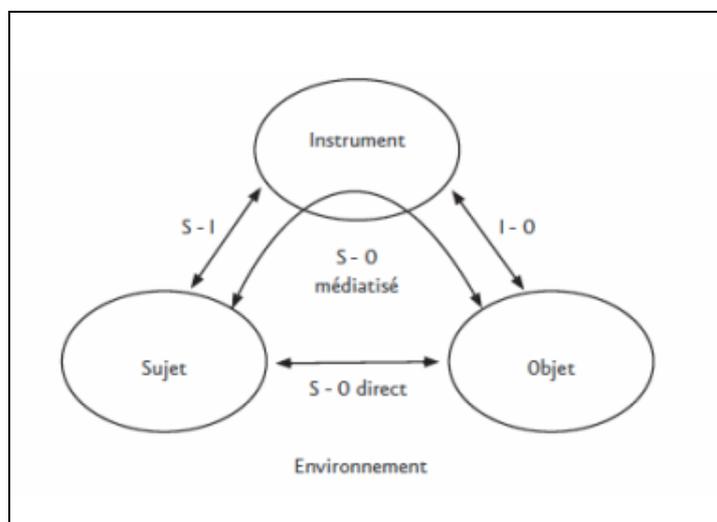


Fig. 18. Le modèle SAI de Rabardel (Rabardel, 1995 : 66)

Ce modèle s'oppose, chez Rabardel, à des conceptions techno-centrées et se veut anthropocentrique, dans la lignée des travaux d'Engeström (1987), lui-même inspiré par Vygotski et les théories de l'activité de Leontiev (1984). D'après Rabardel, Engeström (1987)

propose de considérer le système d'activité socialement distribué comme l'unité d'analyse pertinente. Un système d'activité est constamment travaillé par des tensions et des contradictions internes à ses éléments et entre ceux-ci. En ce sens il constitue une machine auto-organisatrice virtuellement productive d'innovations et de perturbations (Rabardel, 1995 : 70).

Cette définition du système d'activité socialement distribué n'est pas sans rappeler les définitions du terme dispositif de formation que nous avons pu citer, en particulier celle que nous avons retenue, de Peraya, et semblerait compatible avec les notions d'énovation (Gelinas et Fortin, 1996) et les questions de complexité. Pour Peraya et Viens (2005), cette dernière notion serait plus appropriée à la conception de dispositifs de formation, que celle

d'innovation qui n'implique pas toujours les acteurs internes d'un dispositif. Ils préfèrent ainsi considérer l'énovation qui consiste en une stratégie de changement portée par un processus de gestion appropriative par les acteurs organisationnels, et qui prend ainsi en compte leurs représentations et les ressources et contraintes de l'environnement.

Le modèle d'Engeström s'appuie également sur une représentation triadique regroupant les sujets (opérateur et ses collègues de la communauté de travail), les instruments (outils conceptuels et matériels) et les objets (objets de l'action), dans le cadre ici de l'analyse de l'activité de travail. Rabardel précise également que les médiations y sont multiples, et que des médiateurs de l'activité moins visibles forment le fondement du modèle : les règles, la communauté et la division du travail. « L'ensemble de l'approche est donc centrée sur le système global que constitue l'entreprise et permet d'analyser les dimensions collectives du travail » (*ibid.*: 71).

Dans son bilan des différentes conceptions tentant de caractériser les activités instrumentées, Rabardel pointe les caractéristiques des conceptions du pôle instrument :

la plupart des auteurs lui donnent un statut d'intermédiaire, voire de médiateur entre le sujet et l'objet. [...] Mais le statut d'intermédiaire concerne des artefacts très différents (depuis les systèmes sensori-moteurs jusqu'aux signes et aux langages en passant par les bâtons, les machines, les ordinateurs et les systèmes experts) eux-mêmes appréhendés de multiples façons (artefacts inertes, artefacts actifs fonctionnant, voire siège de processus intelligents) (*ibid.* : 76).

La notion d'instrument nous semble ainsi toujours compatible avec les tentatives d'appréhension des technologies utilisées en formation dans toutes les dimensions qu'elles peuvent recouvrir : en tant que média au centre du dispositif de formation, en tant qu'outil ou ensemble d'outils utilisés, ou en tant qu'environnement comprenant les médias, les outils et les interactions entre les hommes et les outils ou entre les hommes eux-mêmes éventuellement via ces outils. De la même manière que le modèle d'Engeström décrit la production collective du travail en considérant l'entreprise, l'usine et les outils et interactions qui s'y jouent dans l'objet de la production, un modèle du dispositif devrait pouvoir considérer le dispositif de formation à la fois comme un lieu, un espace, mais aussi comme un système comprenant les interactions entre les acteurs, entre les acteurs et les instruments, lesquelles se déroulent de manière directe ou indirecte. Concernant la notion d'objet, Rabardel rapporte des distinctions entre les disciplines.

La première consiste à distinguer au sein de l'objet ce qui a statut d'objet de l'activité ou de l'action, c'est-à-dire ce vers quoi elle est tournée, des autres aspects de la réalité qui, tout en étant significatifs pour l'activité, en forment le contexte ou l'environnement. La seconde porte sur le type de rapports possibles à l'objet : les rapports de connaissance, de transformation (ou les deux) et enfin de communication (en particulier lorsque les instruments sont symboliques) (*ibid.*).

Ici encore, la notion semble intéressante si l'on considère l'objet d'une formation comme un ensemble de savoirs à acquérir : elle peut ainsi se décliner de forme macro, meso ou micro en fonction des activités d'apprentissage, et s'adapter à la variété potentielle de celles-ci. Une activité d'apprentissage peut en effet être portée vers la découverte ou l'utilisation d'un savoir, viser des actions à accomplir de la part de l'apprenant, et dans la perspective d'une formation en langues, viser la mise en œuvre d'une communication. La notion d'objet semblerait donc suffisamment souple pour être capable de s'inscrire dans de nombreuses situations de formation et d'entrer dans des niveaux de granularité variés de l'observation des phénomènes et des processus en cours. Enfin, et c'est là semble-t-il qu'il y a matière à discussion, selon Rabardel,

l'homme peut occuper chacun des trois pôles : il peut être bien entendu le sujet mais aussi l'instrument (son propre instrument ou celui d'un autre) et même l'objet d'une activité tournée vers lui (par lui-même ou par autrui). Ce peut être des hommes différents qui occupent les différents pôles, mais aussi le même homme simultanément ou successivement (*ibid.* : 76-77).

Si l'on considère à présent les travaux de Rézeau, on peut s'étonner que celui-ci, dans son travail de réinterprétation de la conception triangulaire de la situation de formation d'Houssaye à la lumière des travaux de Rabardel, se soit refusé à considérer l'humain pouvant se situer à un autre pôle que celui de sujet. Rézeau distingue ainsi les sujets en présence dans la situation, ce qui lui permet d'apporter une clarification de la définition des termes médiation et médiatisation, au regard des définitions de Rabardel des termes instrumentalisation et instrumentation. C'est pour donner place à ces processus que Rézeau déclare avoir préféré le carré au tétraèdre, car il permet de montrer aussi une jointure : « en réunissant les deux relations triangulaires par leur axe commun, celui qui relie les instruments au savoir » (2002 : 11).

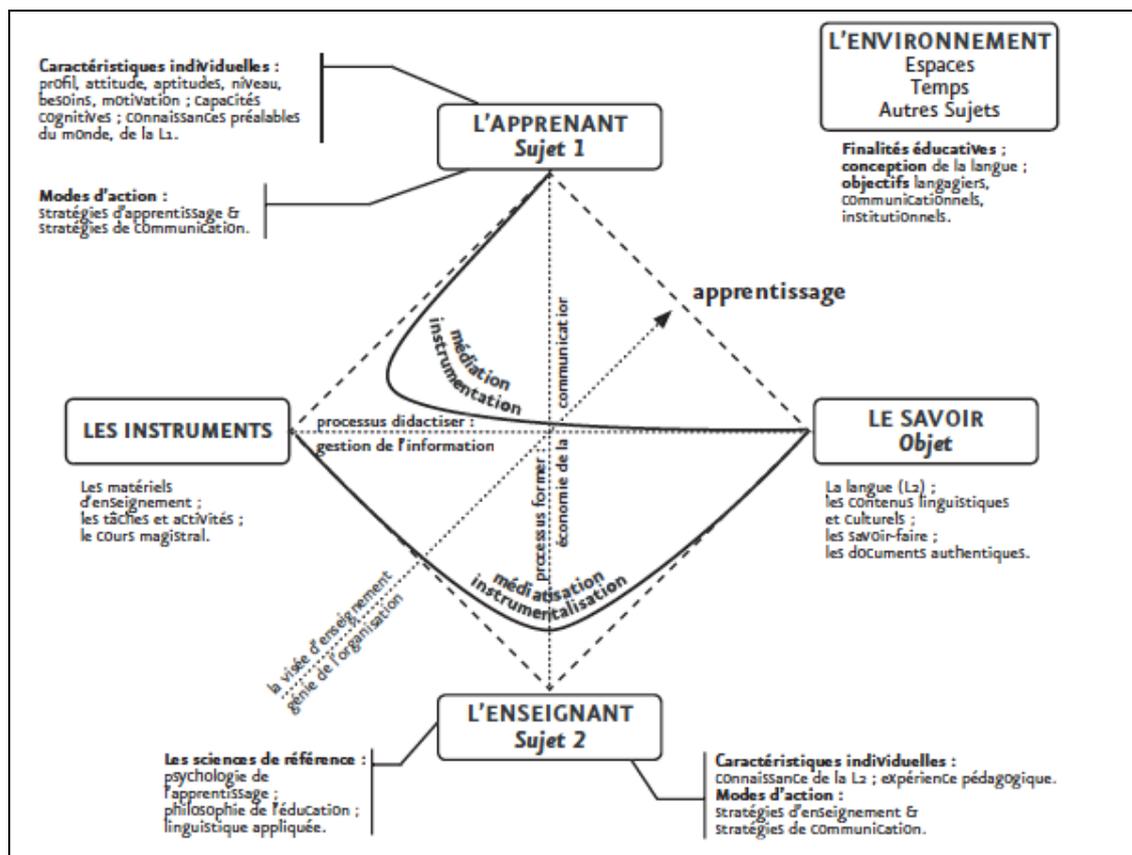


Fig. 19. Le carré pédagogique (Rézeau, 2002 : 11)

Pour définir médiation et médiatisation, Rézeau se distingue sensiblement de Bernard en incluant l'approche socio-constructiviste à la notion de médiation. La définition qu'il propose de la médiation est double :

- ensemble des aides – personnes et instruments – mises à la disposition de l'apprenant pour faciliter provisoirement son appropriation de la L2 et l'utilisation autonome ultérieure de celle-ci ;
- action de la personne qui facilite l'apprentissage de la L2 par une relation d'aide, de guidage, avec ou sans instruments (Rézeau, 2002 : 12).

Il précise également que les instruments dans cette définition sont à entendre au sens de Rabardel, et que « la médiation correspond aux processus d'instrumentation, qui sont relatifs à l'émergence et à l'évolution des schèmes d'utilisation et d'action instrumentée ». D'autre part, la facilitation provisoire de l'appropriation par les aides renvoie, comme chez Faerber, à l'approche vygotskienne (1997) et à Bruner (1983) : « l'étayage facilitateur de la médiation est une étape nécessairement provisoire », comme la médiation au sens premier, qui renvoie à l'entremise entre des personnes (Rézeau, 2002 : 12).

Dans la perspective également empruntée par Bernard, que la médiatisation consiste essentiellement en une mise en média, Rézeau considère que le terme peut « remplacer celui de didactisation » (*ibid.*) et l'associe au processus d'instrumentalisation, c'est-à-dire à « l'émergence des composantes artefact de l'instrument : sélection,

regroupement, production et institution de fonctions, détournements et catachrèses, attribution de propriétés, transformation de l'artefact » (*ibid.*). La médiatisation pour Rézeau est ainsi l' « opération consistant à sélectionner, transformer, transposer les matériaux linguistiques et culturels de la L2 pour en faire des instruments (contenus, méthodes, matériels, tâches) répondant à des besoins pédagogiques déterminés » (*ibid.*). Ces approfondissements et ces liens effectués par Rézeau nous semblent une avancée précieuse dans la modélisation de la conception de dispositif de formation et dans la synthèse entre la théorie instrumentale et l'approche didactique.

En revanche, refuser d'explorer la position d'un humain en tant qu'instrument est un parti pris radical quant à la transposition de la pensée de Rabardel à ce contexte, celui-ci ne s'opposant pas du tout à cette possibilité, en particulier au sujet des objets ou des actions qui impliquent des instruments sémiotiques. Ceux-ci confèrent la « possibilité d'agir sur le monde extérieur, en fournissant des concepts, des classes d'objets et d'opérations et leur genèse se produit en interaction avec d'autres objets de cette classe, ou avec des sujets » (Rabardel, 1995 : 90). Une des composantes de la complexité de la transposition du modèle SAI à un modèle de l'interaction pédagogique est l'omniprésence d'un instrument dans toutes les actions entreprises : le langage. En représentant de plus nombreuses interactions entre des objets, des instruments et des sujets participant du processus de formation, et en cherchant à représenter les micro-processus à l'œuvre, il serait peut-être possible de faire apparaître une structure théorique mieux modélisante. Le modèle SAI met en évidence la place instrumentale, médiane, dans son accès à l'objet. Or il nous semble, comme pour Marquet et Nissen (2003), que c'est plutôt le modèle des Situations d'Activités Collectives Instrumentées (SACI) de Rabardel qui correspond le mieux à la situation de formation instrumentée. Ce modèle prend en effet en compte le groupe, comme le modèle de Faerber, et la perspective instrumentale des collecticiels ou *groupware*, c'est-à-dire des logiciels qui visent à permettre et faciliter le travail en commun.

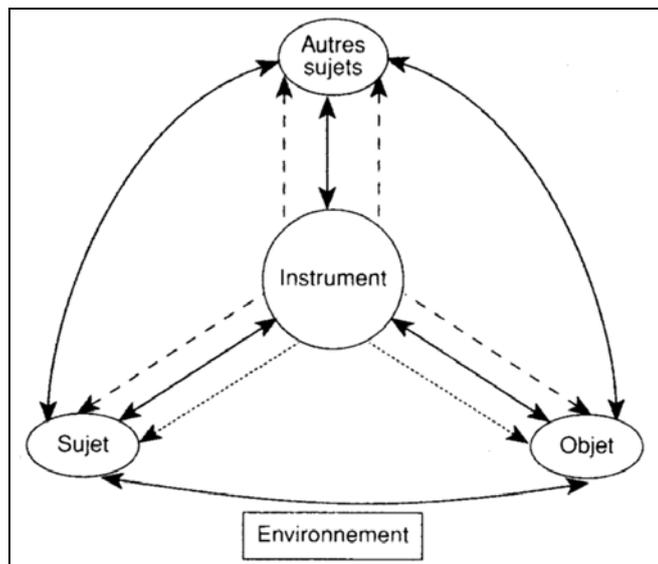


Fig. 20. Modèle SACI des situations d'activités collectives instrumentées
(Rabardel, 1995 : 77)

Ce modèle positionne l'instrument en relation médiane, ce qui nous paraît logique dans la perspective d'un instrument conçu pour l'apprentissage, que cela soit une activité pédagogique ou une ressource, comme un dispositif de formation dans son ensemble, puisqu'il se situe dans l'intermédiaire entre l'apprenant et le savoir, entre l'apprenant et l'enseignant, entre l'apprenant et d'autres apprenants, dans les relations les plus simples. Les relations doubles illustrent le mouvement complexe de la genèse instrumentale, les processus d'instrumentation et d'instrumentalisation qui viennent modifier l'objet autant que le sujet et l'instrument eux-mêmes. Il inclut la possibilité de relations directes, comme de relations indirectes, et situe les processus en cours au sein de l'environnement (ce que nous préférons à l'inclusion d'un pôle contextuel comme le proposent Bertin et Gravé). Si l'on observe les processus possibles en détails, on conçoit que des relations du sujet à l'objet sont possibles médiées par d'autres sujets, ce qui nous semble indispensable à intégrer à une représentation figurant les processus de formation. Pour débiter dans une tentative de réinterprétation et de figuration des théories et concepts évoqués, nous avons tout d'abord situé les processus et les relations dans un premier triangle, proposant que dans la relation pédagogique, les fonctions d'étayage assumées par l'enseignant peuvent être considérées comme un fonction instrumentale : l'enseignant est alors l'intermédiaire qui permet à l'apprenant d'accéder au savoir, quand la relation pédagogique tripolaire, bien entendu, fonctionne, et ce dans un paradigme de l'hétérodirection (l'enseignant contrôle l'accès au savoir, le facilite dans la meilleure posture). La relation médiée passe ainsi par l'enseignant, quand la relation directe apprenant-savoir implique de modifier les postures des éléments.

Pour simplifier notre réflexion et considérer tous ces recadrages de l'utilisation d'instruments au sein de la relation pédagogique, ou choisir une représentation de la notion de dispositif qui convienne au contexte des dispositifs de formation autodirigée, il nous semble à présent nécessaire de travailler sur les postures et les rôles de chaque élément. La première difficulté relève du positionnement des deux sujets enseignants et apprenant, qui selon que l'on focalise l'attention sur l'un ou sur l'autre, engendre des changements de posture de tous les autres éléments. Il nous semble en effet, que du point de vue de l'enseignant, l'apprenant est l'objet de la relation – l'objet de l'enseignant étant l'apprentissage de l'apprenant d'un savoir que l'enseignant contrôle et détermine. On pourrait caricaturer de la manière suivante, en mettant ainsi en avant que dans une relation d'hétérodirection, d'une certaine manière le savoir est instrumentalisé, puisqu'il est l'intermédiaire qui justifie la relation entre l'enseignant et l'apprenant.

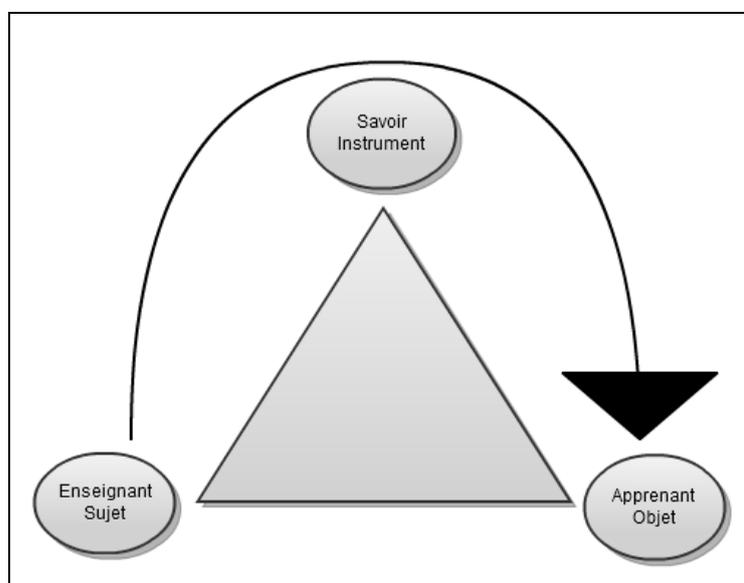


Fig. 21. Une caricature de la relation d'enseignement

Si cette caricature peut choquer, elle nous semble cependant illustrer un risque de la centration sur l'enseignement. Mais dans la mesure où nous nous intéressons à la notion de dispositif de formation dans le paradigme d'une centration sur l'apprentissage, ce détour nous semble utile. De plus, cette interprétation de la notion d'enseignement a été illustrée de manière encore plus caricaturale par Maurin, qui voit lui, dans le triangle d'Houssaye renversé, une menace de disparition du tiers savoir, englobé par le formateur.

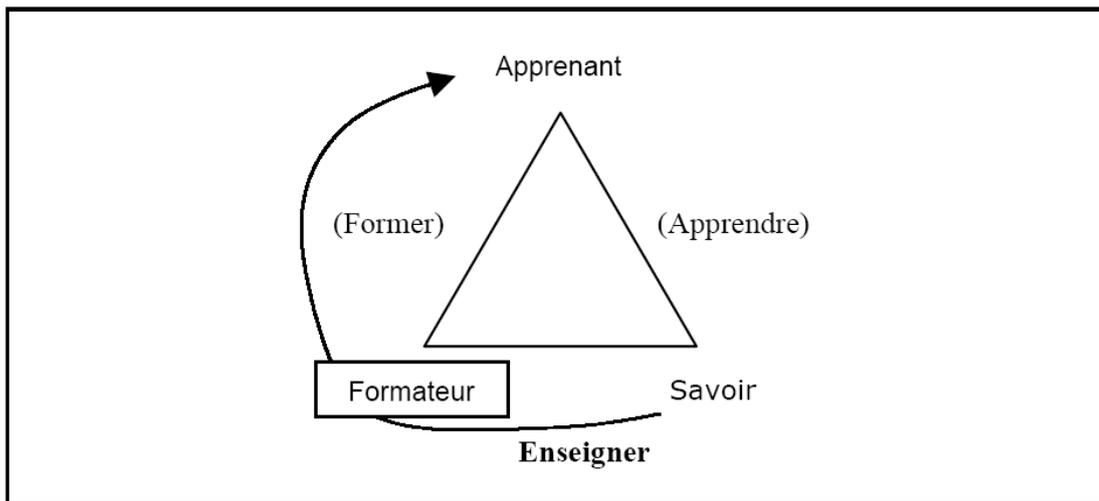


Fig. 22. Modèle traditionnel dans le « triangle de Houssaye » (Maurin, 2004 : 200)

Dans le modèle traditionnel en effet, le savoir est comme cette bonne nourriture que déverse le formateur, tel une mère nourricière, dans la bouche assoiffée du formé. C'est la vision que développe René Kaës (1984) pour qui, « dans la relation pédagogique traditionnelle, [...] le rapport de l'enseignant à l'objet-savoir s'établit en termes d'identification narcissique à l'objet intériorisé. L'objet devient substance, c'est l'aliment (nourriture spirituelle, substantifique moelle) ingéré et digéré devenu matière (matières d'enseignement), il est nourriture puis production même de l'enseignant. Celui-ci la possède, il en est constitué »... (Maurin, 2004 : 200).

En considérant ainsi le processus former sans interaction directe possible entre l'apprenant et le savoir, on est proche d'une menace que Maurin illustre par l'apparition d'un instrument médiateur du savoir intégré par l'enseignant : le sein.

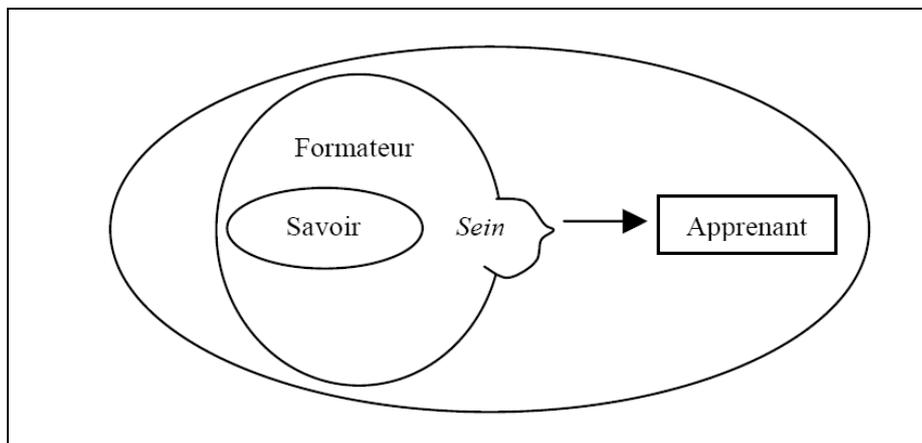


Fig. 23. La relation pédagogique englobante (Maurin, 2004 : 202)

Cette caricature de la relation pédagogique est de l'ordre fantasmatique, mais Maurin la reconnaît présente dans les représentations de certains enseignants. Elle représente l'oubli de la dimension d'écoute du travail du formateur et par là la négation du rôle du facilitateur, c'est-à-dire celui du processus essentiel dans le cadre d'une conception constructiviste comme le rappelle Faerber, mais aussi, dans une perspective rogérienne du

processus de formation. Elle pointe également, dans notre perspective de tentative de situation des pôles objet, instrument et sujet dans la relation pédagogique, que l'enseignant en tant que sujet porte une intention vers l'action qui peut entraver celle de l'apprenant. Le triangle présente ainsi le grand désavantage de mal figurer les interactions, la rencontre, entre les intentions du formé et du formateur au sein de la relation pédagogique, et plus largement, au sein du dispositif de formation.

Nous pouvons pourtant considérer les processus en focalisant sur le processus d'apprentissage et non celui d'enseignement. Nous situerons donc ainsi les processus et les rôles d'une manière moins caricaturale et déjà plus satisfaisante, car prenant en compte le formateur (et non plus l'enseignant) en tant qu'instrument possible de la médiation entre l'apprenant et le savoir. Ce renversement de focalisation permet d'inclure la relation directe au savoir.

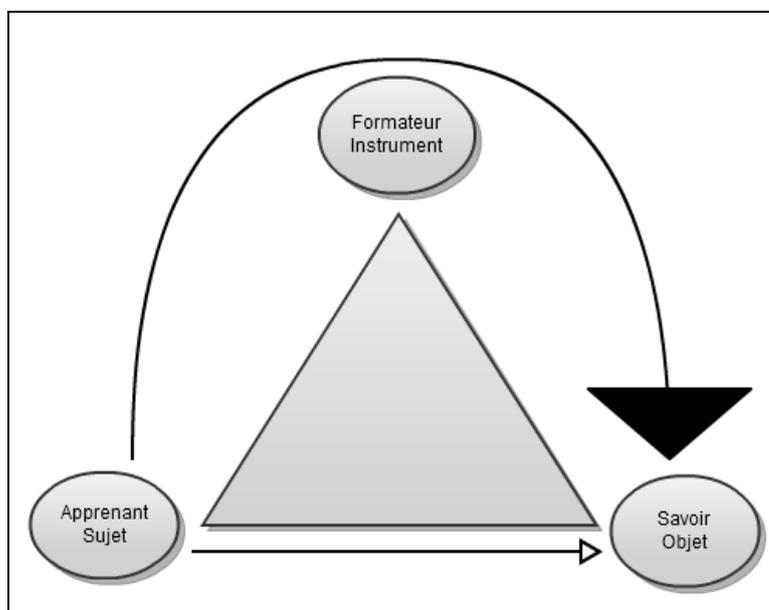


Fig. 24. Une relation de formation permettant l'apprentissage

En fonction des situations variées qui peuvent se produire dans une situation pédagogique instrumentée, nous avons d'abord tenté d'introduire un quatrième pôle, le dispositif de formation, comme le propose Lombard (2007), pour explorer la figure du tétraèdre et les relations qu'elle peut illustrer. Dans la lignée de ses réflexions, nous avons tenté d'ouvrir le tétraèdre potentiellement formé par les quatre pôles afin de pouvoir figurer quelques exemples de relations possibles entre les pôles, et de différencier la posture, entre sujet, objet et instrument, que les uns peuvent prendre par rapport aux autres.

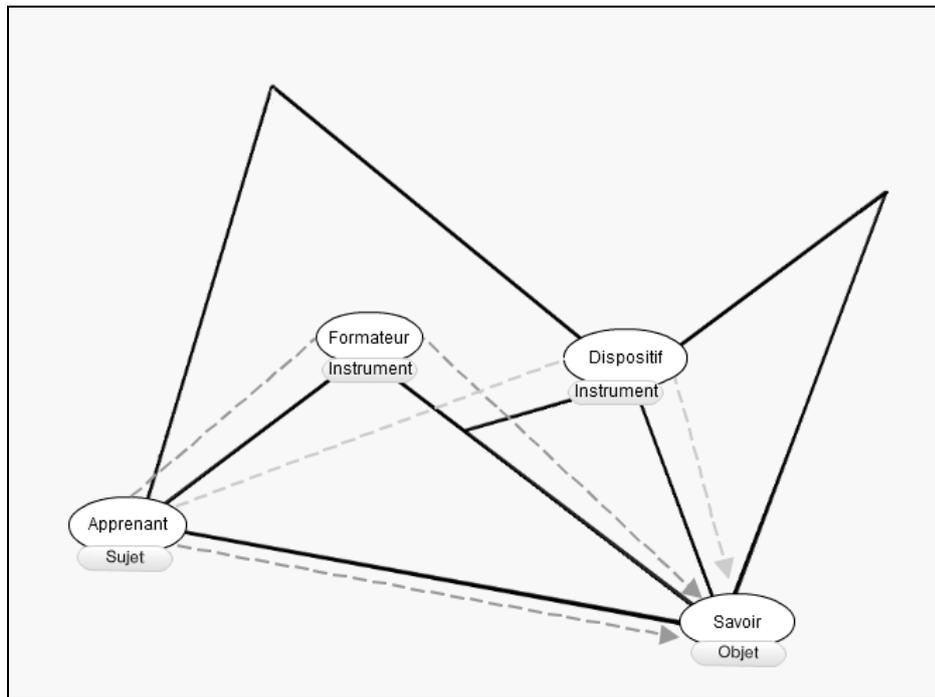


Fig. 25. Un tétraèdre ouvert de Situation de Formation Instrumentée

Ouvert, ce tétraèdre peut mieux illustrer différentes relations entre apprenant, formateur, dispositif et savoir. Dans cette figuration, deux triangles représentent les trois relations possibles pour l'apprenant pour accéder au savoir : une relation directe, une relation médiée par le formateur et une relation médiée par le dispositif. Deux faces du tétraèdre sont ainsi explicitées : dans la relation entre l'apprenant et le savoir, la position d'instrument peut être assumée par l'enseignant ou par le dispositif (dans le cas par exemple de dispositif technique mettant en scène des activités pédagogiques auto-correctives, ou dans le cas de dispositifs d'auto-formation). Pour que l'apprenant puisse ainsi utiliser le dispositif comme média vers le savoir qu'il vise, encore faut-il qu'il soit capable de le faire. Pour cela, le formateur dans les dispositifs médiatisés peut être amené à endosser le rôle non de média vers le savoir, mais de média vers le dispositif dont l'utilisation peut nécessiter un apprentissage par l'apprenant. Dans ce cas, c'est une autre face du tétraèdre qui devient concernée, et le dispositif change de statut : il prend la place d'objet de l'apprentissage de l'apprenant, dans une relation directe ou médiée par le formateur.

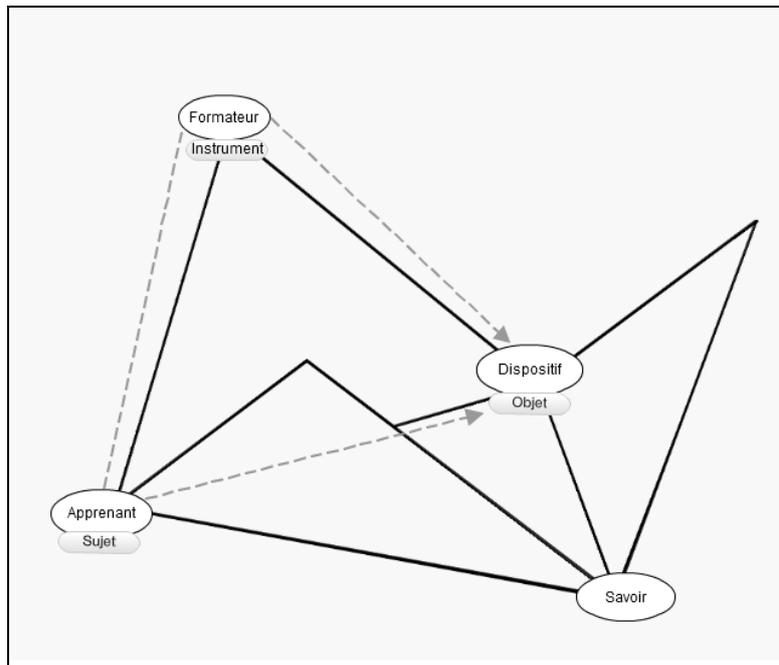


Fig. 26. L'appropriation du dispositif médiée par le formateur

La dernière face pourrait permettre de représenter les processus de mise en média du dispositif, le savoir étant alors instrumentalisé pour pouvoir permettre sa conception par le sujet concepteur.

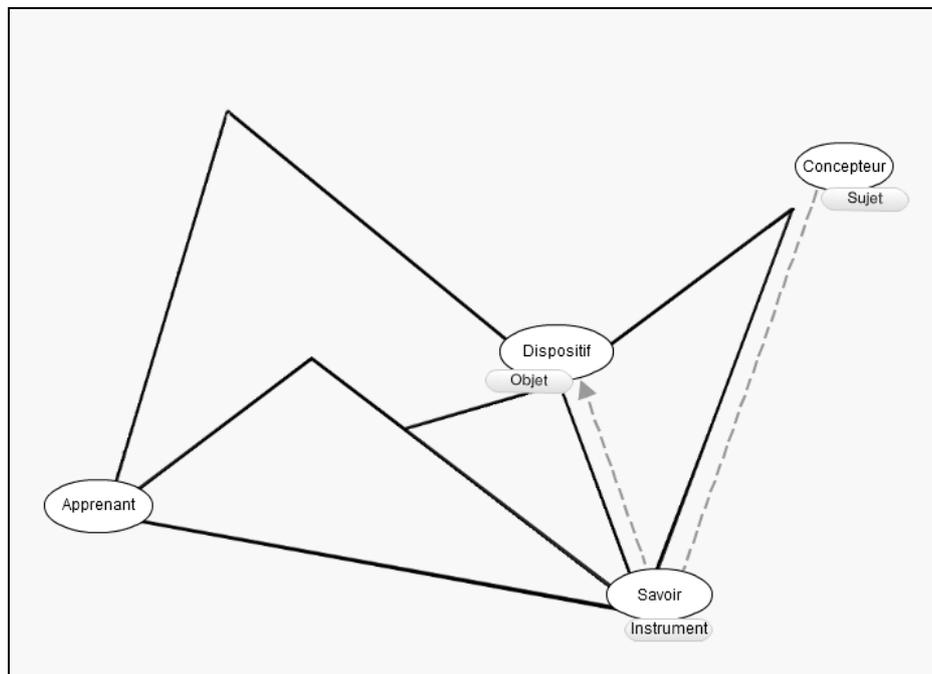


Fig. 27. La conception du dispositif

Ouvrir le tétraèdre nous apparaît ainsi comme une voie permettant d'illustrer la coexistence de différents plans au sein du processus de formation instrumenté. Nous n'avancions en revanche pas suffisamment au sujet de la représentation des processus – instrumentation, instrumentalisation, médiation et médiatisation, et devons pour cela revenir vers une finalisation de la définition de ceux-ci. Comme les modélisations de

Lombard et Rézeau, notre tétraèdre montre en particulier que des relations existent entre l'enseignant, si celui-ci est concepteur de contenus par exemple, le savoir et le dispositif (instrumentation, triangle sombre de Lombard), et que plusieurs plans sont bien amenés par la relation de formation et par la conception d'un dispositif de formation. Le tétraèdre permet de représenter la situation de formation instrumentée, et de situer correctement les statuts des apprenants, formateur et du dispositif en fonction de leurs intentions. Il ne permet pas en revanche de figurer la complexité du processus de conception d'un dispositif de formation, ce qui nous semble pourtant nécessaire.

Nous rappellerons, pour conclure, les travaux de Peraya, qui distingue, comme Rézeau et Bernard, médiation de médiatisation en considérant la médiatisation comme le processus de création d'un dispositif technique ou médiatique pour la formation (1999). Si dans ses travaux, Peraya a distingué une médiation technologique d'autres médiations ayant lieu dans les dispositifs de formation, il reconsidère aujourd'hui sur cette distinction, car en intégrant la pensée de Rabardel, il reconnaît à présent cette fonction comme constitutive de l'instrument (Peraya, 2009). Il considère ainsi le dispositif en tant qu'instrument au sein d'une rencontre située entre sujet (apprenant) et objet (savoir), créée notamment par celle des acteurs qui fondent l'instrument : le concepteur et l'apprenant-utilisateur. Cette perspective s'inscrit dans la conception de Rabardel qu'un instrument n'est jamais « terminé » une fois conçu, car c'est l'usage qui va déterminer son utilisation et bien souvent créer des schèmes différents de ceux voulus par l'instrumentalisation. D'après Rabardel, la prise en compte de cette finalisation de l'instrument par l'utilisateur peut aller jusqu'à devenir un principe de conception.

Une certaine anticipation des usages fonde certes la conception des artefacts, mais, [...] leur complexité est telle, la diversité des possibilités est si grande, que seule une faible partie d'entre elles peut être anticipée. C'est dans la mise en œuvre des systèmes que les instrumentalités potentielles émergent, se révèlent ou s'inventent, sont conçues le plus souvent par les utilisateurs eux-mêmes, seuls ou en collaboration avec les concepteurs initiaux, l'artefact étant alors lui-même remis en question et évoluant également. Cela peut même devenir un principe de conception (Rabardel, 1995 : 163).

Si l'on se replace dans le contexte de la conception de dispositif de formation en tant qu'instrument, on peut ainsi considérer que celui-ci s'adresse *a minima* à deux types d'utilisateurs : les formateurs et les apprenants. Intégrer ces acteurs au « mouvement d'ensemble de la conception » est une voie ouverte par Rabardel qui concevrait ainsi le processus de conception de l'instrument comme un mouvement s'achevant par l'utilisation effective, et personnalisée, différenciée, de l'artefact.

Nous pensons que les utilisateurs, en tant qu'acteurs de ces processus, sont aussi acteurs du mouvement d'ensemble de la conception, certes de façon et à un titre différent des concepteurs « institutionnels ». Il s'agit, de la part des utilisateurs, d'une conception pour soi, d'une resingularisation de l'artefact qui lui confère des propriétés nouvelles, extrinsèques qui pourront même, dans certains cas, être structurellement inscrites dans l'artefact. Une conception pour soi qui peut aussi être le fait de collectifs de travail (*ibid.*).

Cette interprétation de la conception d'instruments ou de manière plus élargie, de dispositif de formation, invite ainsi à considérer non seulement les intentions des concepteurs initiaux identifiés comme tels, mais la resingularisation effectuée par les acteurs l'utilisant, phase qui détermine les schèmes d'usage réellement associés à cet instrument. En s'appuyant sur les hypothèses de Rabardel, Peraya propose une modélisation de la médiation instrumentale et positionne les médiations à opérer potentiellement par les formateurs pour que les apprenants puissent utiliser l'instrument qu'est le dispositif de formation médiatisé au sein de la relation d'apprentissage, c'est-à-dire une relation indirecte entre l'apprenant et le savoir, entre l'apprenant et l'action ou entre l'apprenant et autrui, avec le dispositif comme médiateur.

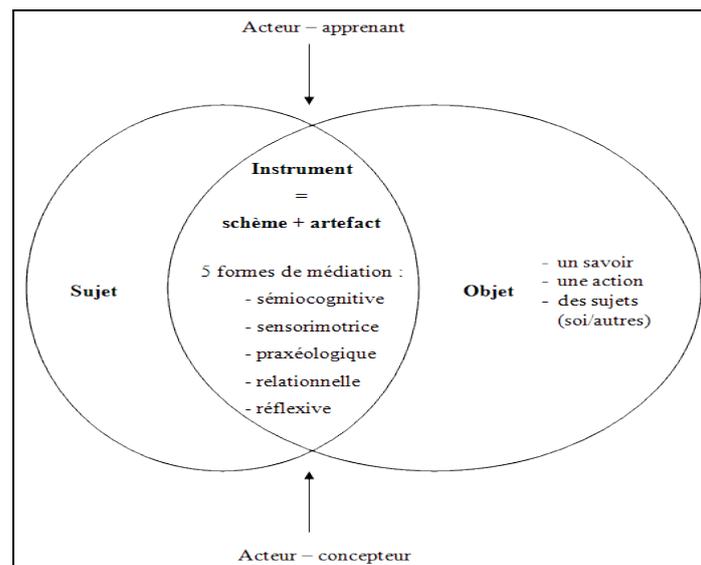


Fig. 28. Une modélisation de la médiation instrumentale (Peraya, 2009 : para. 7)

Si l'on cherche à repositionner un triangle comme celui incluant les relations entre les pôles, il nous semble que celui-ci peut être effectivement positionné à différents endroits de la rencontre proposée par Peraya. Nous donnons corps au dispositif comme un entre-deux tout d'abord entre le sujet apprenant et l'objet de l'apprentissage, la langue étrangère.

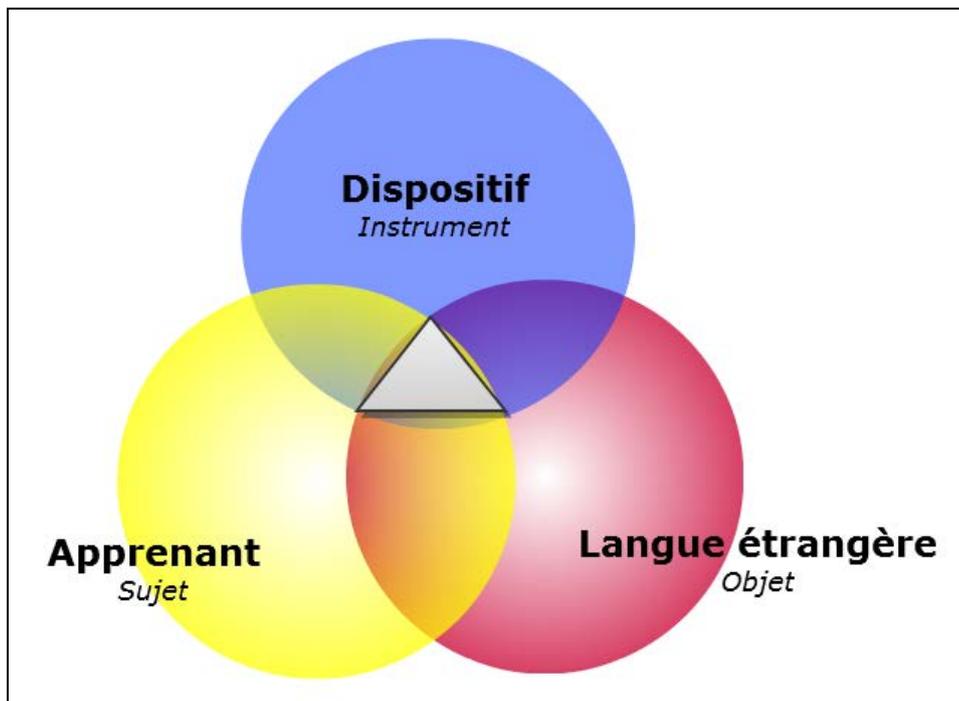


Fig. 29. Proposition de triangle pédagogique contextualisé

Le triangle serait donc le fruit d'une rencontre, à un moment donné et au sein d'une activité particulière (de communication, d'action, d'apprentissage) entre un sujet porté vers un objet (action ou savoir) et utilisant la médiation du dispositif en tant qu'instrument de cette action ou de ce savoir. La figure précédente ne regroupe pourtant pas, loin de là, toutes les caractéristiques que nous souhaiterions voir apparaître, en particulier celle du rôle et de la place des formateurs au sein du dispositif et des médiations en jeu. Or, comme nous l'avons évoqué, si les triangles, les carrés, les cercles et les tétraèdres ont été utilisés pour tenter de figurer la notion de dispositif de formation comme la relation pédagogique, nous avons l'intuition qu'à l'heure de l'omniprésence, y compris médiatique, de la notion de complexité, d'autres figures mathématiques seraient probablement plus appropriées pour illustrer les processus de conception et d'apprentissage dans le contexte de la médiatisation des dispositifs de formation. Il nous semble intéressant de conserver le cercle, qui montre les entités elles-mêmes comme des éléments à part entière, même si bien entendu, les frontières sont bien souvent plus poreuses qu'elles n'en ont l'air. Et la question de la porosité d'un dispositif de formation mérite en elle-même des approfondissements, puisque si l'on considère le savoir visé par la formation au sein des savoirs à acquérir par l'apprenant et la congruence entre son projet de formation et son projet de vie, il semble évident que le dispositif doit comporter un certain degré de porosité pour que l'apprenant puisse construire les liens qui lui sont utiles entre les connaissances visées par le dispositif et celles qu'il construit pour lui-même (Normand, 2010).

5.3. Un mouvement fractal entre dispositif, relation pédagogique et apprentissage ?

Nous avons cherché si des auteurs associaient les fractales à des théories en sciences humaines, comme cela se produit dans de nombreux champs en sciences « dures ». Peu semblent s'être aventurés sur ce terrain et ceux qui portent ces idées ne sont pas toujours des chercheurs. Notons cependant l'ouvrage portant sur la nature fractale de la communication de Wheatley (1994), qui utilise les théories du chaos et les mathématiques fractales (Mandelbrot, 1983), pour sensibiliser les *manager* à la focalisation sur l'ensemble d'un système organisationnel plutôt que sur la somme des informations le concernant afin d'analyser avec efficacité ses problèmes internes et les résoudre. Wheatley rappelle que Mandelbrot avait fait une découverte essentielle reconnaissant que certaines formes ne sont pas mesurables, comme par exemple la longueur de la côte britannique. En effet, plus on zoome sur celle-ci, plus l'on découvre d'éléments à mesurer jusqu'à comprendre que cette mesure est impossible. L'idée de Wheatley, dans le contexte du management, est de démontrer que la tendance des *managers* à vouloir considérer la somme des informations comme représentative d'un système organisationnel est une démarche illusoire. Un système pédagogique étant un système organisationnel, cette idée nous semble intéressante à conserver, car la relation entre un élément, une information et le système dans lequel il existe, peut avoir une cohérence invisible depuis certains angles de perception.

Le dernier schéma présenté de Peraya et l'article l'explicitant nous ont semblé aller dans le même sens : Peraya y reconnaît une complexité et un « enchevêtrement » des paramètres qui nous semble indiquer la voie d'une modélisation fractale des processus de communication et du processus d'apprentissage induits par la conception de dispositifs de formation. Or, complexité et enchevêtrement semblent des mots clés de la définition des formes fractales⁶³, lesquelles « posent problème à notre connaissance parce qu'on sait mal lire ou faire dans l'enchevêtrement, qui nous oblige à rompre avec le principe de causalité, celui-là même qui a formé le « patron » (la forme pour confectionner) par lequel nous avons dessiné le monde et la connaissance que nous en avons » (Biausser, 2007 : 9). La

⁶³ Esch (1994b : 11–14) utilise par exemple l'image d'une pelote, sur le fil duquel elle positionne différents éléments, pour illustrer le plan du livre qu'elle coordonne sur les centres de ressources en langue. Cette image de la pelote montre qu'un apparent enchevêtrement peut contenir des principes d'organisation et de cohérence.

forme fractale est une répétition d'une forme simple qui conduit à la complexité, car la plus petite de ses unités se construit sur les mêmes règles que l'ensemble de sa structure.

On nomme fractale (ou fractal) une courbe ou surface de forme irrégulière ou morcelée qui se crée en suivant des règles déterministes ou stochastiques (phénomènes aléatoires liés à la théorie des probabilités). On parle d'une structure fractale, d'un nombre fractal ou, en abrégé, d'une fractale. [...] Une structure fractale est une structure homogène ou homologue, c'est-à-dire qui reste identique à elle-même quel que soit son niveau d'observation. Qu'on l'étudie au microscope, à l'échelle humaine, au télescope ou depuis un satellite, sa structure demeure toujours la même (Rosnay, 2008 : 49).

Les fractales s'observent dans la nature, comme par exemple dans des motifs comme les fougères dont la plus petite feuille est semblable à l'ensemble de la plante, ou dans des phénomènes cellulaires ou planétaires. Utiliser ce type de modélisation en sciences humaines paraît à certains très éloigné des préoccupations des pédagogues – propos tenu par exemple par Richard Duda lors de la journée d'études organisées par le CRAPEL en 2011 et consacrée à la notion de complexité. Nous avons pourtant trouvé quelques pistes qui tentent d'exploiter cette notion en communication et en formation. Ainsi, Joël de Rosnay (1996) soutient⁶⁴, que l'heure est à la communication fractale, seule capable de rompre avec les principes de linéarité et de causalité que citait Biaisser.

Ce concept est au premier plan de la communication en général. Aujourd'hui, notre communication est essentiellement linéaire. Par exemple, à la télévision, dans les débats, dans les articles, dans les livres, la communication est linéaire. Vous entendez un homme politique, un grand industriel, un journaliste ou un scientifique parler, il va commencer par 1, 2, 3, a, b, c, et développer le fil de son discours dans le temps. Je pense qu'aujourd'hui, nous devons adopter une forme complémentaire de communication, que j'appelle la communication fractale. Elle consiste à dire l'essentiel en quelques mots, à revenir à cet essentiel en quelques phrases, puis encore une fois en quelques chapitres, en quelques paragraphes. Comme les poupées russes emboîtées les unes dans les autres, la communication ne doit plus se dérouler comme un fil linéaire dans le temps, mais au contraire, en spirale, de manière concentrique, quitte à revenir plusieurs fois sur les mêmes sujets (Chavaroche, 1996 : para. 6).

La spirale est une des formes fractales, comme les triangles emboîtés les uns dans les autres, qui rompt avec le principe de linéarité et de causalité. Biaisser s'en sert pour illustrer son approche « constructiviste par projet » de la formation de formateurs. Selon elle, l'objet de la formation n'est pas une réalité en soi, mais une représentation collective qui se construit dans la complexité de l'interaction de groupe.

Le postulat de départ est de mettre le groupe en situation de créer une « représentation collective », création qui va être la compétence à la base du processus, celle qui va le rendre possible. Cette représentation collective d'un objet (une thématique à traiter, une action à mener, une décision à prendre) se fera par le croisement de trois réalités enchevêtrées : le contexte (avec ses contraintes) évolutif de l'objet (thématique, action, décision, etc.) ; l'intentionnalité des acteurs par

⁶⁴ La référence renvoie ici à une interview avec l'auteur publiée par Chavaroche et non reportée par ce dernier.

rapport à ce contexte et cette thématique, action, décision, etc. (que l'on pourrait voir comme la représentation individuelle de l'objet que chaque acteur a dans sa tête) ; et le projet, qu'il ne faut pas entendre comme un acte défini à l'avance, mais comme une dynamique de cheminement, au sens de « *procedere* » : aller en avant (Biausser, 2007 : 3).

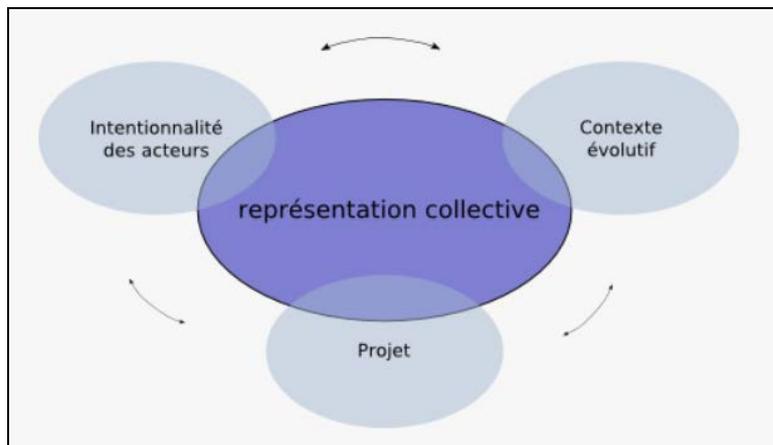


Fig. 30. Les bases du projet constructiviste (Biausser, 2007 : 3)

Selon Biausser, l'intérêt de ce type de représentation du processus de formation en groupe (fig. 30) est de ne pas scléroser la formation dans une conception linéaire, qui impose les objectifs de départ, les finalités d'évaluation, une étanchéité des étapes et empêche tout retour en arrière sur la définition ou la redéfinition du projet lui-même. La causalité linéaire qui modélise usuellement les projets de formation les met ainsi en péril, à la merci de toute baisse de moyens et empêche pour ainsi dire les acteurs – le groupe de formés – de s'approprier le projet de formation. Biausser propose ainsi une approche de la formation en groupe définie par la forme même du projet constructiviste, qui rompt avec le modèle traditionnel et impose un déconditionnement des acteurs, pour une meilleure exploitation du projet de formation lui-même et de la co-construction de son sens par ses acteurs. Son approche est à la fois « un thème, un contenu, et le système d'apprentissage » lui-même.

Alors que la spirale dégagée par le fonctionnement de co-construction récursif produit peu à peu du sens : sens du projet émergent, sens des acteurs dans ce projet, sens de l'action collective, et de processus en processus, d'émergence en émergence, de l'intelligence collective (pouvant être vue comme une entité supérieure à la somme des parties). Certes, le rythme du groupe est haché, discontinu, voire discordant pour des observateurs qui chercheraient un « programme » pédagogique classiquement découpé en sous-parties bien identifiées, et sans doute l'est-il aussi pour le groupe et son animateur ! (Biausser, 2007 : 4)

Changer la manière de concevoir la formation - tant dans le sens de la conception de la formation elle-même que dans le sens des représentations des acteurs de la formation - pour la concevoir en tant que projet co-construit par l'animateur et le groupe de formés, a ainsi des incidences concrètes sur la forme de la formation : celle-ci n'est plus linéaire mais fractale, car elle se construit et se reconstruit à partir des petites briques

acceptées et comprises par tous. La non-linéarité est déroutante de prime abord, mais elle est aussi un garant d'une co-construction authentique, d'une non pré-construction par le formateur. Biausser utilise ainsi la spirale pour représenter les affects, et le sens, qui se construit entre les acteurs au fur et à mesure de la co-construction du projet de formation (fig. 31).

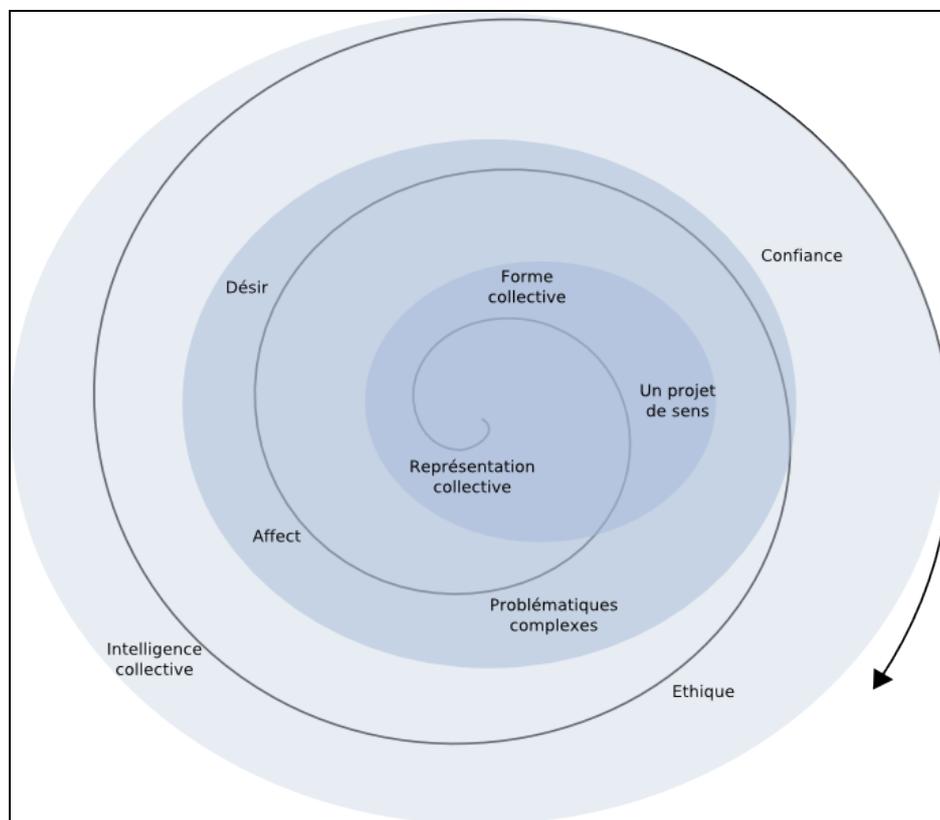


Fig. 31. Amplification spiralee du processus (Biausser, 2007 : 5)

Ce projet de dispositif de formation est particulier, au sens où son contenu est l'approche par projet constructivisme elle-même, et on peut donc se demander si les idées qu'il développe seraient transposables à d'autres contenus de formation. Il nous semble cependant ouvrir une voie non négligeable, celle d'adopter un modèle fractal de la construction et de la co-construction des connaissances, en montrant différents enchevêtrements : celui du « processus » de la formation avec son « objet d'apprentissage » ; « celui de l'autoréférentiel avec l'hétéroréférentiel ; celui de l'individuel avec le collectif ; celui du continu et du discontinu ; celui de l'ampliation du sens et de l'incrémentation (quantité dont on accroît une variable à chaque cycle d'une boucle du programme) des processus ». Pour Biausser,

on ne peut décrire aucune de ces données séparément sous peine de leur ôter sens, ni les analyser à l'infini une par une pour appréhender leur méta construction. On ne peut donc séparer (et quelquefois seulement distinguer) un de ces paramètres d'un autre, tant ils se construisent et s'amplifient ensemble, faisant ainsi émerger un traitement de la réalité différent. Et l'élaboration

non linéaire de ce traitement commence de produire une forme d'intelligence collective, produit de et productrice d'apprentissage de l'enchevêtré (*ibid.* : 10).

De Rosnay (2008) revendique également la nature fractale des projets éducatifs en général. Dans une interview du site internet « Vers l'éducation nouvelle » en 1996, il disait ainsi qu'un « programme » éducatif

doit s'inscrire dans le temps par une série de chapitres prédigérés, découpés, qui constituent les éléments que l'on veut faire acquérir aux élèves, mais ces éléments doivent aussi, d'une manière fractale, concerner l'ensemble du programme (Chavaroche, 1996 : para. 7).

Sa conception relève d'une définition des fractales telles que définies par Mandelbrot comme « des structures et des fonctions qui se retrouvent aussi emboîtées les unes dans les autres, du minuscule au majuscule, du micro au macro » (*ibid.*). Ces dimensions ont été précédemment décrites comme faisant partie essentielle de la constitution de tout dispositif. Ce modèle semblerait ainsi capable de les décrire et de les représenter sans occulter leur complexité, sans pour autant l'expliquer ou tout expliquer des relations entre les entités, les personnes, les affects en jeux, mais en ayant le grand avantage de montrer la complexité dans ce qu'elle comporte de simple, de redondant, d'analogique plutôt que de faussement linéaire et logique. De plus, elle induit un paradigme de centration sur l'apprenant, en tant qu'acteur de son apprentissage : De Rosnay conçoit le rôle de l'élève comme

actif, autonome... et en relation avec un environnement de connaissance sur lequel il interagit. On ne peut pas apprendre simplement en recevant, comme l'a montré Piaget depuis longtemps, mais on apprend en recréant. C'est cette macro-éducation, c'est-à-dire une éducation à la fois personnelle et individuelle et en même temps recréée dans un environnement changeant qui constitue la base fondamentale d'une éducation moderne (Chavaroche, 1996 : para. 8).

Si la conception de Joël de Rosnay s'intéresse à l'école, et à un contexte de formation hétérodirigé, nous retiendrons de ses propos l'idée que la structure fractale et non linéaire des contenus d'un dispositif de formation, et une conception différente du temps dans la formation, favorisant plutôt les réitérations, les mouvements spiralés, que la poursuite linéaire d'une acquisition vue comme une addition de contenus et de savoirs, correspond mieux à une perspective constructiviste de l'apprentissage. Nous considérons également, grâce à ces deux approches, qu'il est possible qu'une cohérence interne aux dispositifs de formation échappe à l'observation parce que ses paramètres sont enchevêtrés, parce que tout n'est pas visible dans un dispositif, probablement parce que l'observateur doit pouvoir posséder une grille d'observation susceptible de mettre en lumière les plus petits points du dispositif qui concordent avec ses principes généraux. Notre idée est ainsi que si l'on considère le modèle SAI de Rabardel comme un universel des relations

instrumentées entre objet et sujet, différents niveaux de rencontres, pour reprendre le terme de Peraya (2009) peuvent exister autour d'un dispositif, incluant des acteurs potentiellement mouvants – parfois sujets, parfois instruments, voire objets – au sein d'un système global créant le dispositif général au niveau macro, et le dispositif actualisé à un moment donné par un apprenant particulier au cours d'un tâche précise au niveau micro. Nous proposons une représentation de cette logique fractale de conception de dispositif autonomisant.

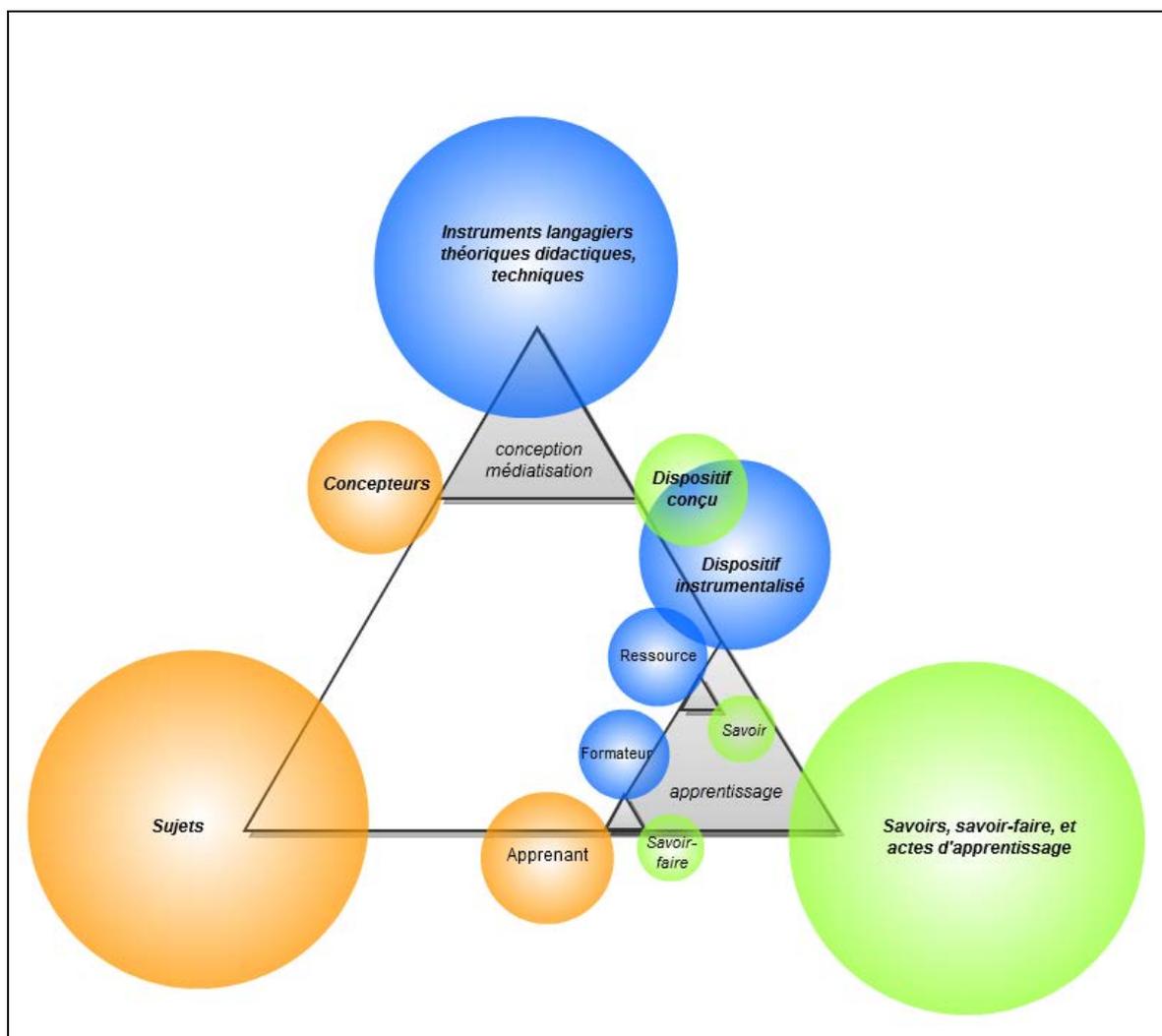


Fig. 32. Proposition de modélisation fractale de conception-actualisation de dispositif autonomisant

Nous considérons ici en orange les humains, prioritairement mais pas uniquement sujets, en bleu les instruments et en vert les objets. Au niveau macro, on considère ces éléments en tant qu'ensembles très larges, des sujets, des instruments et objets de connaissance ou d'actes d'apprentissage. On peut mettre en évidence deux niveaux méso qui fondent le dispositif : celui du processus de conception, où les concepteurs en tant que sujets exploitent instruments techniques et conceptuels pour créer l'objet, le dispositif, et un autre où l'apprenant exploite le dispositif comme instrument dans sa relation au savoir.

Au sein de ce niveau, de nombreux niveaux micros peuvent apparaître, où l'apprenant en action peut utiliser comme instrument tantôt un formateur, une ressource (on pourrait aussi faire figurer un pair, une interface, une activité, tout élément constitutif du dispositif), comme médiateur vers un acte d'apprentissage ou vers l'acquisition d'un savoir ou d'un savoir-faire. Si la somme des éléments d'un dispositif peut ne pas être égale à son tout, comme l'indiquerait la voie d'une théorisation fractale de la notion de dispositif, en revanche ses plus petites unités devraient fonctionner de manière similaire à l'ensemble, régie par le processus d'instrumentation.

Nous espérons que le chapitre sept nous permettra de construire une grille capable de pouvoir aborder l'observation du dispositif de formation qui nous intéresse et son processus de conception dans sa globalité, ou du moins faire apparaître des mouvements entre la conception par les acteurs identifiés comme concepteurs initiaux et les acteurs finaux de la conception, à savoir les apprenants. En attendant, nous allons nous rapprocher de notre terrain de recherche et situer celui-ci dans son contexte de conception, pour tenter de faire émerger les instruments conceptuels sur lesquels ses concepteurs se sont appuyés.

6. Recherche-action et recherche-développement au CRAPEL

Impliquée dans une action collective d'ingénierie, nous avons tenté de construire une problématique de recherche en hésitant tout d'abord sur la démarche à entreprendre, entre recherche théorique, recherche-action et recherche-développement. Ce choix fait l'objet d'une « tension entre le positionnement épistémologique du chercheur, les données qu'il considère, et la façon dont il les traite » (Demaizière et Narcy-Combes, 2007 : 3). Notre positionnement a été quelque peu particulier pour orienter cette décision, dans la mesure où c'est le choix du terrain qui a été le premier à être effectué et à motiver ensuite les autres. Nous avons décidé d'observer et d'analyser des éléments d'un dispositif pédagogique que l'équipe du CRAPEL avait commencé de concevoir. Le projet ayant débouché sur une création d'entreprise de services de formation en anglais, il pouvait en effet servir d'ancrage contractuel à une CIFRE, (Convention Industrielle de Formation par la Recherche) susceptible d'encadrer un travail de recherche doctorale. Or cette priorité du terrain, de l'objet à observer, analyser et interroger, m'a parfois perturbée lors de la découverte de certains types de recherches de synthèse, comme celles menées sur la distance par des auteurs tels que Bernard ou Jacquinet, sur la distance transactionnelle par Moore, ou sur l'ouverture en formation et la notion de présence par Jézégou, car ces recherches considèrent un terrain et un objet bien plus large que celui qui allait m'intéresser. Comme le rappellent pourtant Demaizière et Narcy-Combes, si les recherches nomothétiques s'intéressent « au terrain » dans une visée généralisante, la didactique peut aussi s'intéresser « à un terrain », avec une « approche idiographique ». Dans les deux cas, la didactique exige « de garder en mémoire qu'un terrain existe, et que l'on a affaire à une praxéologie » (Demaizière et Narcy-Combes, 2007 :3). Ces auteurs rappellent également une définition de la didactique capable d'articuler théorie, pratique et praxéologie.

Le terme "Didactique", dans son acception moderne - relativement récente - renvoie, au moins, à une démarche de distanciation et, au plus, à une pleine activité de théorisation : schématiquement, il s'agit dans tous les cas, pour un observateur ou un expérimentateur, de s'abstraire de l'immédiateté pédagogique et d'analyser à travers toutes ses composantes l'objet d'enseignement, les buts poursuivis dans l'acte pédagogique, les stratégies utilisées par l'enseignement, les transformations de compétences et de conduites que cet enseignement induit chez l'élève et par conséquent les stratégies d'appropriation de l'objet déployées par cet élève lors de son activité d'apprentissage (Bailly, 1997 : 10 in Demaizière et Narcy-Combes, 2007 : 3).

Notre problématique pourrait ainsi suivre cette définition de la didactique pour s'intéresser au dispositif conçu par le CRAPEL. Mais dans la mesure où nous étions nous-même actrice de la conception de ce dispositif, de nombreux biais risquaient de parasiter l'observation. De plus, le quoi observer risquait de demeurer trop vague, trop vaste et trop peu défini. Les thèmes et les sujets impliquant la conception de ce dispositif et sa mise en œuvre s'inscrivaient également dans un certain « air du temps » et les concepts et termes que nous risquions d'employer nécessitaient une forme de recherche de synthèse.

Dans les domaines fortement influencés par les effets de mode, les TIC en particulier [...], on constate un mouvement terminologique et (éventuellement) conceptuel rapide qui nous semble requérir une synthèse justement afin que puissent être situés différents protocoles de recherche ou différents modes d'action les uns par rapport aux autres. On pensera à "auto-formation", "hypertexte" et "navigation", "virtuel", "ouvert", par exemple (Demaizière et Narcy-Combes, 2007 : 3).

Nous espérons que les précédents chapitres auront permis d'établir une partie des synthèses autour des notions de distance, d'ouverture, d'autonomie et d'accompagnement à l'apprentissage autodirigé, notions qui nous ont semblé centrale afin de pouvoir aborder le dispositif étudié. Nous nous rendons compte aujourd'hui que si certains de ces chapitres ont bien tenté d'organiser une forme de recherche de synthèse, c'est-à-dire « un état des lieux sur un point ou un concept du domaine » (Demaizière et Narcy-Combes, 2007 : 3), le choix d'une recherche portant sur un dispositif de formation oriente plutôt vers la recherche-développement ou la recherche-action. A l'analyse des titres des articles de la revue des *Mélanges*, de nombreux articles semblent concerner la recherche-action. Celle-ci est caractérisée par une approche « qualitative plus que quantitative » (Demaizière et Narcy-Combes, 2007 : 3) et par l'action et le positionnement spécifiques du chercheur qui la met en œuvre.

[II] est partie prenante de l'action et non "simple" observateur extérieur. Il ne s'agit pas toujours de valider une hypothèse mais plutôt de tenter de répondre à certaines questions de recherche liées étroitement à une pratique pédagogique. Le praticien chercheur de la recherche-action met en place un certain type d'environnement d'apprentissage ou de tâches ou activités. Il définit précisément en quoi et pourquoi ses choix devraient avoir un effet positif (Demaizière et Narcy-Combes, 2007 : 3).

La recherche-action semble complexe dans la mesure où « les points de départ et les données sont évidemment plus nombreux et surtout plus divers, foisonnants parfois, moins contrôlables que dans une recherche expérimentale » et où le « chercheur acteur doit faire face aux aléas du terrain, s'adapter et modifier éventuellement certaines de ses orientations » (*ibid.*).

Avant pourtant de définir une perspective de recherche-action plus en détail, il semble nécessaire de considérer le dispositif sur lequel nous allons porter notre attention

dans une perspective de recherche-développement. Pour cela, nous allons tout d'abord situer les travaux antérieurs réalisés par l'équipe dans ce domaine. Nous essaierons de situer notre ancrage épistémologique dans la lignée des travaux du CRAPEL, pour mieux circonscrire les questionnements théoriques qui nous intéressent, et définir les objets pédagogiques que nous allons tenter d'observer. Pour cela, nous observerons d'une part les thèmes de recherche principaux de l'équipe, puis différentes productions de celle-ci qui s'apparentent à de la recherche-développement. Nous espérons ainsi pouvoir situer l'objet qui fera l'objet de nos propres analyses dans un continuum, et expliciter une partie de ses caractéristiques.

6.1. Production de supports d'apprentissage et thèmes de recherche au CRAPEL

Sur le plan scientifique, l'équipe du CRAPEL capitalise ses travaux de recherches en particulier grâce à la production régulière d'une revue, les *Mélanges*, dont la ligne éditoriale « consiste à accueillir les articles des membres du CRAPEL, de leurs étudiants, de chercheurs associés à ses travaux, ou issus de colloques que le CRAPEL a organisés⁶⁵ » Cette revue est à ce titre représentative des travaux et de l'équipe et reflète un certain positionnement épistémologique. Le site Internet de la revue précise les thèmes traités dans la publication:

- apprentissage des langues étrangères en autodirection ;
- centres de ressources en langues ;
- conseil et apprentissage des langues ;
- approche sociocognitive et communicative de l'acquisition et de l'apprentissage des langues ;
- dimensions interculturelles de l'apprentissage ;
- pédagogie du plurilinguisme ;
- apprentissage/enseignement des langues étrangères sur objectifs spécifiques ;
- utilisation de documents authentiques ;
- TICE au service de l'apprentissage des langues ;
- alphabétisation/illettrisme/FLE FLS migrants (*ibid.*).

Différents articles publiés dans cette revue permettent de situer les travaux, les activités et les orientations pédagogiques de l'équipe, comme par exemple l'article de Holec, *Le C.R.A.P.E.L. à travers les âges* (2000). Holec y raconte que le CRAPEL a été créé sous l'impulsion de Yves Chalon, en 1969, et que dès 1970, la revue a vu le jour. Les thématiques des publications ont toujours été en lien avec les travaux d'application de

⁶⁵ http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/articleCrapel.php3?id_rubrique=1#4, consulté le 28/10/2011

l'équipe, comme son nom le met en avant. En effet, depuis sa création, cette équipe met en place différents types d'actions en parallèle de ses activités de recherche (Holec, 2000 : 3–4) :

- des actions de formation en langue étrangère : à l'intention d'étudiants, de migrants, et d'adultes en formation continue ;
- des actions de formation de formateurs, en formation initiale à travers une maîtrise dès 1970, et à l'intention d'enseignants ;
- la conception de dispositifs de formation, en particulier à travers la création d'un dispositif spécifique pour l'accompagnement des adultes en formation continue, le SAAS (Système d'Apprentissage Autodirigé avec Soutien), et la mise en place de centres de ressources (création d'une sonothèque en 1972-73) ;
- la production de matériels pédagogiques.

Holec précise également que « le CRAPEL n'a pas cessé de s'impliquer dans les réflexions institutionnelles » en particulier au sein de « groupes de projet du Conseil de l'Europe » (Holec, 2000 : 3–4). Gremmo et Riley (1997), rappellent en particulier la participation d'Yves Chalon au Conseil de l'Europe au sein du « *Projet pour les langues modernes* » et le positionnement de celui-ci, directement influencé par son intérêt pour l'autonomie en formation :

Dès la création du projet, le terme "autonomie" a été un élément central du cadre de références que le Conseil a donné à ses travaux, et ceci est dû notamment à la présence dans le comité expert de personnalités comme Yves Chalon, le fondateur du CRAPEL. Yves Chalon, dès 1971, disait que la formation des adultes serait "autonomisante" ou ne serait pas » (*ibid.* : 83). En termes épistémologiques, des convictions de cette équipe sont affichées et assumées, Holec les résumant ainsi :

le premier, et le plus mobilisateur, de ces credo est bien entendu l'apprentissage autodirigé et les trois conditions de sa mise en place réussie ; la formation des apprenants (apprendre à apprendre), la mise à leur disposition de ressources adéquates (les centres de ressources et les matériaux d'apprentissage en autodirection) et la formation des enseignants (apprendre à former les apprenants, apprendre à les conseiller) (Holec, 2000 : 3–4).

Comme nous avons pu le voir chez d'autres chercheurs, comme Moore appelant à un changement de paradigme éducatif, Linard dénonçant des hypocrisies ou des incohérences, ou Jézégou, distinguant fermement « individualisation institutionnelle » et « individualisation autonomisante » (2005 : 96-97), les travaux des chercheurs du CRAPEL s'appuient sur un constat des « *limites de l'enseignement dit "individualisé"* » (Holec, 2000 : 3–4) et focalisent fortement sur la personne en formation, l'apprenant. D'autre part, le contexte social et politique, l'influence des théories de l'activité y compris

celles de l'organisation du travail, est également un sujet proche des préoccupations des chercheurs du CRAPEL, sans que celui-ci ne soit pour autant mis en avant. Holec reconnaît une coïncidence historique implicite entre le contexte politique et social et la mise en œuvre d'actions de formation innovantes cherchant à favoriser le développement de l'autonomie de l'apprenant : « Les événements de mai 1968 n'ont fait que renforcer cette orientation et en ont fait une conviction que nous avons pu mettre en pratique dès 1972-73⁶⁶ » (*ibid.*). Le projet pédagogique de centration sur l'apprenant semble donc conforme à un projet social implicite respectant le même schème : celui qui établit que pour aider autrui à agir, il faut aider autrui à contrôler son action, et non déterminer à sa place les paramètres de cette action. Toujours dans ce même article, Holec cite d'autres principes qui sont ceux de l'équipe du CRAPEL :

- 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 (*ibid.* : 10).

Ces principes s'inscrivent dans différents bouleversements, des évolutions scientifiques globales comme l'essor des recherches sur la langue orale et son fonctionnement, et l'essor du cognitivisme. Il est intéressant de remarquer que tous semblent procéder d'un fond commun de références partagées, et semblent indiquer une convergence vers le principe qualifié par Holec de « premier » et de « plus mobilisateur » : l'autonomie de l'apprenant. D'après Carette, qui appartient à une seconde génération d'enseignants-chercheurs au CRAPEL, c'est le changement de paradigme global, de la centration sur l'enseignement à la centration sur l'apprenant, qui conditionne tous ces axes de recherche et d'application.

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).

⁶⁶ Année de création du premier CRL de l'université de rattachement de l'équipe, la bibliothèque sonore.

Le CRAPEL se positionne ainsi en promoteur de pratiques visant le développement 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 supports d'apprentissage. Son action se veut orientée vers la société civile et Holec inscrit sa raison d'être dans la volonté de provoquer des évolutions des idées reçues sur l'apprentissage des langues. Il met ainsi en garde ses lecteurs : « attendez-vous à ce que la voix du CRAPEL se fasse encore entendre pour bousculer un certain nombre d'idées reçues, car c'est la raison d'être des chercheurs crapéliens » (Holec, 2000 : 3–4). Nous observerons à présent à partir de quelques exemples des productions de la revue comment les chercheurs du CRAPEL justifient et appliquent les différents principes annoncés, afin de situer la conception du dispositif étudié dans la lignée des recherches-actions et recherches-développement déjà réalisées par cette équipe.

L'objectif de la recherche développement est « de créer un objet qui pourra ensuite être utilisé par d'autres que son ou ses créateurs, auprès d'utilisateurs (apprenants et enseignants donc pour la didactique) » (Demaizière et Narcy-Combes, 2007 : 3). Ceci impose différentes phases : « de prototype puis d'expérimentation, de validation et de diffusion » (*ibid.*). Ces auteurs remarquent que « dans de nombreux domaines la recherche développement donne lieu à des dépôts de brevets, à des collaborations université entreprise, à des commercialisations » ce qui leur semble pourtant éloigné des réalités en didactique des langues. Ils ajoutent que :

les didacticiens semblent bien absents du développement de matériel pédagogique. Lorsqu'ils sont associés à des projets on les laisse rarement opérer comme chercheurs, avec ce que cela implique pour agir en tant que tels. Ils sont souvent de simples "prête-noms" donnant un vernis d'image universitaire à un produit qui n'est pas développé à l'intérieur de l'université comme projet de recherche (*ibid.*).

Pourtant, les travaux du CRAPEL montrent que différents types de recherche-développement sont possibles en tant que production d'un objet pédagogique et d'une recherche universitaire. Il nous semble en effet que de nombreux compte-rendus d'expériences publiés par l'équipe dans sa revue relèvent de la recherche-développement, à travers la conception d'objets pédagogiques immatériels, des dispositifs de formation mais aussi d'objets pédagogiques plus concrets : des méthodes d'apprentissage. De plus, les produits conçus par l'équipe rappellent de manière très proche les principes expliqués par Holec, notamment au sein de leur page de présentation du site Internet de la revue des *Mélanges*⁶⁷, qui reprend les mêmes termes.

⁶⁷ http://www.univ-nancy2.fr/CRAPEL/publications_didactiques.htm, visité le 17/11/2011

Les productions didactiques du CRAPEL pour l'apprentissage de langues étrangères (anglais, français, allemand) reposent sur : l'exploitation de documents authentiques, la séparation des aptitudes, l'autonomisation des apprenants, la dimension interculturelle.

Nous chercherons à présent à apporter des précisions et des éléments d'illustration sur l'adéquation entre les principes théoriques de l'équipe et les produits qu'elle a développés. Cette relation est parfois explicite, comme c'est le cas pour *Ecoute Ecoute* (CRAPEL, Carton et Duda, 1986) qui d'après Gremmo « représente la mise en pratique de certaines des orientations pédagogiques du CRAPEL en termes d'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère » (Gremmo, 1986 : 55). Nous observerons à partir de quelques exemples de produits et de publications associées, les orientations fondamentales du CRAPEL concernant les documents authentiques, la séparation des aptitudes et les conséquences méthodologiques de l'objectif d'autonomiser les apprenants. Nous essaierons également de qualifier et illustrer le positionnement de l'équipe par rapport aux nouvelles technologies.

6.2. L'utilisation de documents authentiques

Tous les matériels pédagogiques produits par le CRAPEL que nous allons présenter dans ce chapitre, contiennent des documents authentiques, ou à défaut, des documents « réalistes ». La distinction a d'abord été opérée par Gremmo, (Gremmo, 1986 : 62), au sujet d'une méthode d'apprentissage de la compréhension orale, *Ecoute... écoute*. Gremmo explique que différents problèmes limitent la reproduction de documents authentiques en particulier audio : la qualité sonore, les questions de droit d'auteur, et des questions de coût, comme par exemple pour l'exploitation d'extraits d'œuvres musicales ou cinématographiques. Ce sont ces contraintes qui ont conduit l'équipe à opter pour un réenregistrement de documents, en tentant cependant de leurs conserver un maximum de réalisme (Gremmo, 1986 : 62). Cette optique est toujours celle suivie par le CRAPEL aujourd'hui, comme par exemple dans la création des documents de *Vacances au Mexique*, (VAM). Carette (2010), explique les conditions et les objectifs attachés au réenregistrement de documents en studio.

Le fait de réenregistrer est nécessairement une modification de l'original [...]. Cependant le soin pris pour assurer la fidélité maximale des réenregistrements à l'original les fait tendre vers la qualité d'"authenticité", si l'on considère qu'ils présentent des productions langagières "réelles", par opposition à "fictives" [...] Lors du réenregistrement, aucun mot supposé "difficile" n'a été remplacé par un mot "plus simple", aucune expression "familiale" n'a été transformée pour devenir plus "standardisée". Aucun accent régional marqué n'a été censuré ni remplacé par un accent médiatique (Carette, 2010 : 20).

L'utilisation de documents authentiques ou réalistes relève d'une même démarche globale que la séparation des aptitudes : d'après Gremmo (1986), c'est implicitement la recherche d'une adéquation entre objectifs de communication et objectifs d'apprentissage qui justifie ces deux approches. Carette justifie la pertinence du recours aux documents authentiques également selon un angle pragmatique, dans le sens ce sont des « événements langagiers produits dans des situations réelles, pour des buts communicatifs réels » (Chambers, Duda, Carette et Carton, 2009 : 276). Carton, dans un article sur la séparation des aptitudes, fait références aux documents authentiques en justifiant leur intégration dans l'apprentissage de la compréhension comme de l'expression car

c'est à cette seule condition que l'on pourra favoriser des hypothèses justes sur le fonctionnement de la langue, et que l'on permettra à l'apprenant, pour les activités de compréhension, de se comporter pleinement en auditeur ou en lecteur. [...] Il est nécessaire par ailleurs que les documents qui servent à l'observation linguistique et discursive en vue de la production soient eux aussi authentiques : ce n'est pas le cas des dialogues de méthode, en particulier, élaborés dans une langue qui n'est ni vraiment de l'écrit, ni vraiment de l'oral, et qui comportent des simplifications, voire des invraisemblances discursives (Carton, 1995 : 6).

Ce constat a pu motiver l'équipe du CRAPEL à proposer des manuels et des méthodes de langue étrangère mettant à disposition des documents authentiques et les intégrant à des démarches pédagogiques explicites. Selon Duda, le choix de recourir à des documents authentiques dans la production d'un ensemble pédagogique conçu autour d'émissions de télévision en langue allemande, pour le produit *Video im Deutschunterricht, Outil d'aide à l'apprentissage de l'allemand au lycée*, a été motivé par trois raisons : tout d'abord parce que la « langue pratiquée dans ces émissions est représentative de l'état actuel de l'allemand oral » (Duda, 1997 : 56), ensuite parce que la vidéo peut être motivante pour les apprenants, et enfin dans l'objectif de rendre les programmes qui passent à la télévision en allemand plus accessibles aux apprenants.

Un des débats concernant l'utilisation des documents authentiques est celui du niveau de langue requis par les apprenants pour s'en servir. Encore aujourd'hui, les chercheurs du CRAPEL continuent à défendre leur intégration auprès de tous les publics d'apprenants, y compris les débutants, en remettant en question la notion de difficulté d'un document.

Mes collègues du CRAPEL et moi-même n'attribuons pas de niveau de difficulté à un document *a priori*: nous savons depuis les recherches sur les processus de compréhension, ainsi que par l'expérience, que la compréhension d'un document dépend de multiples facteurs, dont l'un, très important, est l'ensemble des connaissances préalables que l'apprenant mobilise pour comprendre. C'est donc la relation entre un apprenant et un document qui est plus ou moins facile. En conséquence, aucun document n'a été écarté sous prétexte d'une difficulté intrinsèque (qui serait définie en termes lexicaux, phonologiques, syntaxiques, cognitifs, etc.) (Carette, 2010 : 14).

Une autre justification théorique de l'emploi des documents authentiques a été développée par Duda, qui considère la langue dans le paradigme de l'incertitude et de l'imprécis :

nous sommes concernés, en tant que didacticiens des langues, par des langues naturelles et non pas des langues formelles ou artificielles. [...] Alors cela veut dire que l'une des caractéristiques majeures des langues naturelles que nous souhaitons enseigner ou faire apprendre, c'est ce qu'on pourrait appeler le flou. [...] Ce flou se manifeste au niveau linguistique : au niveau lexical on le sait, au niveau sémantique, au niveau syntaxique, structurel. Je propose comme matière pour notre réflexion ce concept de flou comme trait caractéristique des langues naturelles que nous devons gérer. Nous gérons tous du flou dans la vie réelle, mais nous devons aussi aider à apprendre à gérer du flou dans les formations que nous proposons, d'où 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, Duda, Carette et Carton, 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 vidéo en langue 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. Les raisons pédagogiques de l'utilisation de documents authentiques ou réalistes relèvent d'une conception de la langue comme moyen de communication réel, et de l'apprentissage d'une langue en tant qu'action de la part de l'apprenant, comme le rappellent Debaisieux et Régent :

Si "*Ecoute... Ecoute*" propose dès le départ des situations de communication authentiques, c'est dû à cette volonté d'autonomisation de l'apprenant. Comprendre est un acte global qui n'inclut pas uniquement du "linguistique" et dans lequel l'auditeur joue un rôle très actif (1999 : 60).

6.3. La séparation des aptitudes langagières

L'« intérêt particulier pour la compréhension orale et écrite » déclaré par Holec (2000 : 10) a donné lieu à la création de matériels pédagogiques directement focalisés sur le développement d'une de ces aptitudes. Pour la compréhension écrite, les chercheurs de l'équipe ont produit deux ouvrages⁶⁸ : le premier volume de la méthode de français langue étrangère *Trait d'Union, Apprentissage de la lecture pour adultes* (Adami, 2004) et un

⁶⁸ D'autres matériels pédagogiques ont été conçus par l'équipe que ceux cités, dans le cadre des activités internes des chercheurs à l'université. Nous avons retenu les matériels édités, et ceux ayant donné lieu à des publications scientifiques.

ouvrage visant le développement de la compréhension écrite en FLE : *Lire... Objectif comprendre* (Cabut-Tangarife, Duda, Gallien et Trompette, 1991).

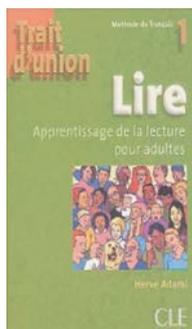


Fig. 33. Trait d'Union, Lire

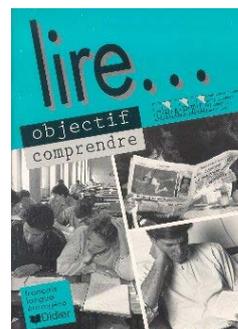


Fig. 34. Lire... Objectif comprendre

Ces deux ouvrages s'appuient ainsi sur la séparation des aptitudes, puisqu'ils ne concernent spécifiquement qu'une seule d'entre elles, et contiennent tous deux de nombreux documents authentiques. Dans des travaux plus récents, Debaisieux (2004) se réfère à *Lire Objectif Comprendre* pour situer une recherche où elle tente de concilier intercompréhension des langues romanes, et recherches et développements du CRAPEL sur le processus de compréhension en langue étrangère. Elle y dégage différents points que l'on retrouve dans de nombreux travaux du CRAPEL sur la compréhension comme :

- Comprendre ce n'est pas seulement comprendre des éléments linguistiques : « le processus de compréhension est bâti sur un échange d'information entre ce que sait le lecteur et ce qu'apporte le texte » (Debaisieux, 2004 : 117) ;
- Comprendre ce n'est pas tout comprendre : principe essentiel pour respecter la « lecture comme processus de reconstruction du sens à partir d'inférences et non pas de déchiffrage » (*ibid.* : 118).
- Comprendre c'est faire des hypothèses à partir d'indices de nature diverse
- Tous les textes ne se lisent pas de la même façon.

Ces principes relatifs à la compréhension écrite ont aussi été largement développés par l'équipe du CRAPEL en ce qui concerne la compréhension orale, qui a fait l'objet de conception de différents matériels pédagogiques.

Le pendant de Lire... Objectif comprendre, écoute... écoute (CRAPEL, Carton et Duda, 1986) a ainsi été conçu sur le principe de la séparation des aptitudes, mais aussi avec une intention visant le développement de l'autonomie d'apprentissage de l'apprenant.



Fig. 35. Ecoute... écoute

D'après Gremmo, ce « principe de séparation des aptitudes repose sur une analyse à la fois de la situation de communication et du processus d'apprentissage. La "valeur" respective des quatre aptitudes est très différente en communication, tant en termes de quantité que de qualité » (1986 : 56). L'analyse des situations de communication permet ainsi de mettre en évidence le fait que les quantités de besoins langagiers sont généralement plus importants à l'oral qu'à l'écrit, et en compréhension qu'en expression, il est donc peu pertinent de travailler l'apprentissage de ces quatre aptitudes dans les mêmes proportions, si l'apprentissage vise clairement des situations de communications. En termes qualitatifs,

les études psycholinguistiques ont montré que les processus mentaux qui constituent les deux aspects de l'activité langagière, compréhension et expression, sont de nature très différente. Même si le code utilisé est le même, le traitement et l'utilisation qu'en fait le communicateur sont à tout à fait différents [...]. Pour l'auditeur, la langue est une sorte de filtre à travers lequel il doit retrouver des notions, mais ce filtrage est aidé par d'autres éléments qui tiennent soit à la situation de communication, soit à l'auditeur lui-même (à ses connaissances, etc.). L'importance de la partie linguistique est donc relative (*ibid.* : 57).

Celle-ci serait pourtant centrale en production d'après l'auteure. Si la réception peut apparaître ainsi comme plus « facile » car moins dépendante des seuls aspects linguistiques, elle repose pourtant sur la difficulté de reconnaître un panel plus large et moins prévisible d'énoncés : « alors qu'en production le locuteur est maître de ses choix, l'auditeur est, lui, soumis à une variété de réalisations » (*ibid.*: 57). Ces justifications de Gremmo concernant l'intérêt de la séparation des aptitudes dans l'apprentissage d'une langue étrangère rejoignent celles développées par Duda, au sujet de la production de *Video im Deutschunterricht, Outil d'aide à l'apprentissage de l'allemand au lycée* (1994).

Cet ensemble pédagogique (non publié) comporte « deux cassettes (ndr : vidéo) distinctes proposant des activités d'apprentissage pour la compréhension et l'expression orales et une cassette destinée à la sensibilisation culturelle » (Duda, 1997 : 56) et repose sur l'exploitation de documents authentiques : des « programmes diffusés par des télévisions de langue allemande » (*ibid.*). Le CRAPEL y a de nouveau mis en œuvre des applications de la séparation des aptitudes, car elle permettrait « de faciliter l'apprentissage en simplifiant les tâches proposées aux apprenants par la concentration sur un seul objectif à la fois » (*ibid.* : 58).

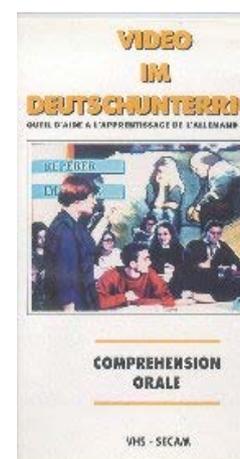


Fig. 36. Video im Deutschunterricht

Duda justifie également la séparation d'aptitude en expliquant quatre ordres de raisons : psycholinguistiques, sociolinguistiques, linguistiques et pédagogiques⁶⁹. Les raisons d'ordre psycholinguistique et linguistiques rejoignent celles évoquées par Gremmo concernant les différences entre compréhension et expression : d'un point de vue psycholinguistique,

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 pédagogiques 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 (*ibid.*).

Video im Deutschunterricht repose sur une conception de la compréhension orale en tant qu'ensemble de compétences spécifiques similaires à celles décrites pour la compréhension écrite par Debaisieux (1997) :

⁶⁹ Ces raisons seront reprises et résumées par Carton (Carton, 1995) pour introduire la visée d'un autre produit du CRAPEL pour l'apprentissage de la compréhension orale en langue étrangère : EPCO.

Les activités proposées pour la compréhension orale correspondent à des compétences constitutives de cette aptitude : repérer des éléments précis, discriminer [...], vérifier sa compréhension, prédire ce qui va être dit, anticiper sur des contenus possibles pour le document que l'on va visionner ou que l'on visionne (Duda, 1997 : 59).

Ces principes pédagogiques se traduisent par une séparation claire dans les activités pédagogiques proposées autour des documents de ce qui relève de la compréhension et de la production, grâce à des objectifs pédagogiques et des consignes explicites.

6.4. L'autonomisation de l'apprenant et les matériels pédagogiques

6.4.1. Des matériels pour la classe de langue

Nous observerons à présent quelques descriptions et analyses de matériels pédagogiques développés par les chercheurs du CRAPEL pour tenter de définir les caractéristiques de produits didactiques susceptibles de permettre à l'apprenant de mettre en œuvre son autonomie d'apprentissage ou de concourir à son développement. Nous avons déjà pu observer que la séparation des aptitudes et le recours aux documents authentiques participent de l'objectif d'aider les apprenants à devenir plus autonomes dans leur apprentissage linguistique, d'une part en leur permettant de mieux comprendre les objectifs de leurs activités d'apprentissage, et d'autre part en leur permettant d'apprendre à gérer le flou, l'indéterminé, l'incertitude, inhérents à l'utilisation d'une langue en situation réelle ; enfin, en apprenant à exploiter des ressources susceptibles de ressembler à celles disponibles dans leur propre environnement. La mise en place chez les apprenants de stratégies d'apprentissage efficaces semble être un objectif commun entre les différents matériels didactiques développés par cette équipe. Les chercheurs du CRAPEL ont ainsi créé une méthode d'apprentissage du français destinée aux professionnels du tourisme, à l'origine spécialement développée pour les professionnels cubains, Vacances cubaines (CRAPEL, Eaeht, 1998a, 1998b, 1999), qui a ensuite donné lieu à une adaptation pour l'Amérique Centrale (Réseau centraméricain de français du tourisme, et all., 2006), puis pour le Mexique (CRAPEL, 2010). Initialement, le projet a fait l'objet d'une coopération entre le CRAPEL et l'équipe de pédagogues de français de EAEHT (Escuela de Altos Estudios de Hoteleria y Turismo). D'après Gremmo (1997), six grandes orientations ont régi son développement :

1. « le produit est modulaire » c'est-à-dire qu'il présente, au sein d'une organisation générale autour des rôles professionnels et de leurs interconnexions, des ensembles

autosuffisants et indépendants les uns des autres. Cette conception modulaire, au contraire des méthodes classiques qui invitent à suivre une linéarité, une progression préétablie, et qui sont à exploiter de manière exhaustive, 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).

2. « les modules sont des modules d'apprentissage et non des modules d'enseignement » (*ibid.* : 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 » (*ibid.*). Les modules contiennent aussi des conseils pour apprendre visant le développement de la capacité d'apprendre des apprenants.
3. Chaque module est « structurellement adaptable » (*ibid.* : 67) et se compose de supports et de ressources méthodologiques. Les supports renvoient aux documents authentiques ou réalistes comme nous l'avons vu plus haut, et les ressources méthodologiques à des activités possibles en expression ou en compréhension sur l'objectif visé par le module. Ces activités sont structurées selon les « phases d'apprentissage », c'est-à-dire,
 - des activités de découverte, où l'apprenant observe des réalisations communicativement situées, pour découvrir ce qu'il a à apprendre [...] ;
 - des activités de mise en pratique systématique, où l'apprenant acquiert, point par point, les savoirs langagiers nécessaires [...] ;
 - des activités de mise en pratique non-systématique, où on vise le développement des savoir-faire communicatifs (*ibid.* : 68).

Si l'on s'appuie ainsi sur la séparation des aptitudes comme point d'entrée dans une définition des objectifs d'apprentissage, les recherches menées au CRAPEL mènent à la systématisation d'une démarche permettant d'approcher, comme par un système d'entonnoir, le besoin de l'apprenant au plus près. Holec et Cembalo ont ainsi schématisé le processus de la séparation des aptitudes en trois niveaux : le premier est celui distinguant expression et compréhension, le second vient distinguer oral et écrit, et le troisième s'appuie sur la notion de genre ou de type de discours pour préciser de manière situationnelle l'objectif visé.

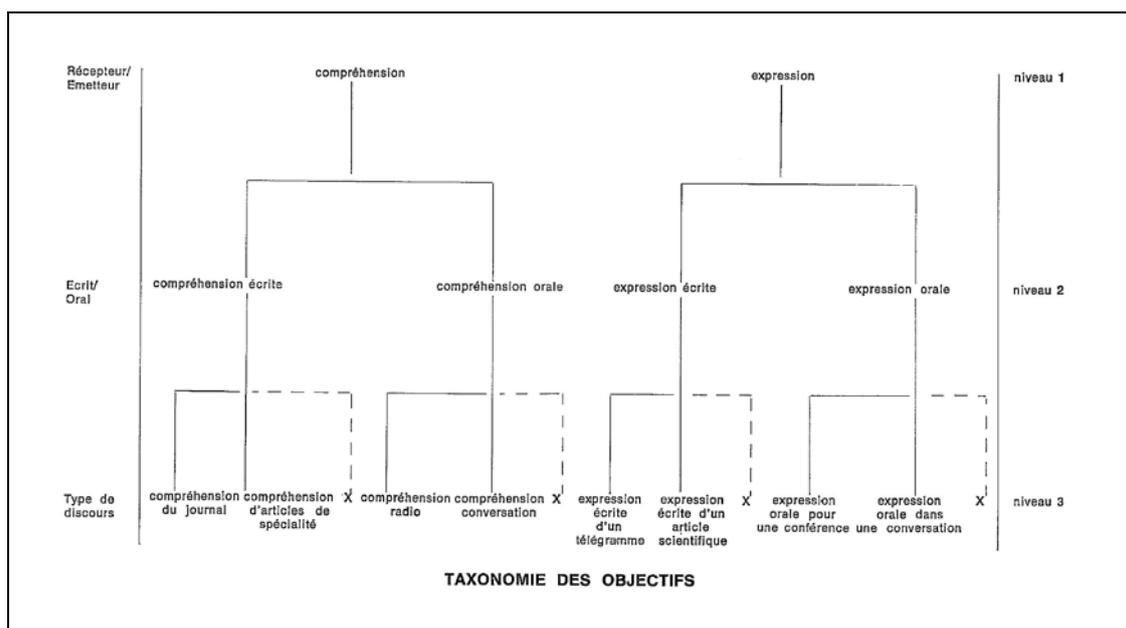


Fig. 37. Taxonomie des objectifs (Holec et Cembalo, 1973 : 3)

En continuant ces subdivisions, la notion de phases d'apprentissage vient définir un quatrième niveau, par exemple en expression orale dans une conversation, l'apprenant est-il en train de découvrir les termes et expressions nécessaires à construire son propos (phase de découverte / observation, collecte), est-il en train de systématiser l'acquisition de ces termes et expressions (phase de systématisation) ou est-il en train de tenter d'exploiter ces contenus en situation (phase de mise en pratique). Ces phases permettent de construire une boucle évaluative autour des objectifs : la phase de simulation permet de pointer les éléments acquis et les compétences encore à développer, et d'effectuer un retour sur les objectifs afin de préciser les activités à opérer par la suite pour atteindre l'objectif de niveau 3. « L'objectif des modules est de permettre aux apprenants d'acquérir la capacité d'assumer leur rôle professionnel en français, mais aussi la capacité à continuer à se former » (Gremmo, 1997 : 69). Les objectifs des modules visent ainsi quatre types de compétence,

- une compétence communicative, « c'est à dire la capacité de produire du discours, et de comprendre du discours produit selon les règles socioculturelles qui régissent l'utilisation de l'outil de communication qu'est le français » (*ibid.*) ;

- une compétence linguistique, « c'est à dire la capacité de produire du discours, ou de comprendre du discours produit selon les règles grammaticales et lexicales du français », cela au sein du niveau d'objectif visé, et non dans une conception exhaustive de la langue : les modules « ne couvrent pas toute l'étendue des éléments du

code linguistique français : sont abordés uniquement les points qui paraissent centraux du domaine du module concerné » (*ibid.*: 70) ;

- une compétence culturelle ;

- la compétence d'apprentissage. Les modules sont conçus pour permettre une « progression variable » au sein d'un même module ou d'un module à l'autre, afin de faire face à la variété des publics en formation. Chaque module met en place une « pédagogie à géométrie variable » c'est-à-dire qu'ils proposent des moments de travail individuel, en petit groupe et en grand groupe afin de « mettre en place, dans les groupes de formation, des modes de relation variés : apprenant/document, apprenant/apprenant, apprenant/enseignant, tout autant qu'enseignant/groupe d'apprenants » (*ibid.* : 75).

Ces six orientations permettent de rendre compte de principes forts au CRAPEL et de démontrer que l'objectif de viser l'apprentissage peut permettre de construire des ensembles cohérents de matériels pédagogiques à l'intention des apprenants et des enseignants. Nous retiendrons à ce stade que l'intégration de documents authentiques ou réalistes est un principe fort, étayé de productions au sein de cette équipe, que la séparation des aptitudes, l'approche par phases de l'apprentissage sont des fils conducteurs dans la conception de cette méthode, et que ces principes s'intègrent à une démarche globale visant le développement de la capacité d'apprendre des apprenants, en les aidant à développer des stratégies conscientes de travail avec du matériel pédagogique adapté à leurs objectifs. *Vacances cubaines* a rencontré un succès certain, prouvé par le développement d'adaptations (pour l'Amérique Centrale et le Mexique). Cette production du CRAPEL, visant la salle de classe et les pratiques de groupe, cherche à promouvoir des principes pédagogiques centrés sur l'apprentissage et non sur l'enseignement. Nous observerons à présent d'autres productions, visant cette fois des apprentissages individuels.

6.4.2. Des matériels pour un usage individuel

L'une des premières mentions de production de matériel pédagogique destiné à des apprenants indépendants d'une classe ou d'un enseignant est celle du livret *Listening for yourself* rédigé dans le but d'assister les apprenants du centre de langues de l'université de Nancy. Ceux-ci étaient en effet susceptibles de bénéficier d'un dispositif d'accompagnement à l'apprentissage autodirigé sous forme d'entretiens de conseil, mais le besoin se faisait alors ressentir de leur permettre de varier les formes de la médiation de l'information méthodologique, des informations orales fournies par les conseillers pédagogiques en entretien à des informations écrites susceptibles de les renforcer ou de les

compléter (Bowden et Moulden, 1989). L'idée de ce livret était de constituer un premier pas vers la création d'un dispositif électronique susceptible d'assister les apprenants de CRL dans leur apprentissage, au fur et à mesure de celui-ci. Cette idée d'aide électronique, "*electronic helper*", est ainsi présente dans les travaux du CRAPEL depuis 1987 (*ibid.*). Son objectif était d'aider les apprenants avec un dispositif informatique leur permettant de déterminer et de conduire leurs propres programmes d'apprentissage⁷⁰ (Bowden et Moulden, 1989 : 20). *Listening for yourself* semble donc avoir été la première réalisation visant la constitution de cette aide électronique, construite comme un livret contenant des informations utiles pour l'apprentissage de la compréhension orale en langue anglaise. Il 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 effectively⁷¹ (Bowden et Moulden, 1989 : 20).

En complément, deux annexes portaient sur la prononciation des sons en anglais et les sources authentiques de discours oral disponibles alors dans les médias (radio, télévision et cinéma). Ce premier travail de conception de document de soutien à l'intention des apprenants indépendants rassemblait ainsi des principes sur la compréhension orale et son apprentissage utiles à la conduite d'un apprentissage autonome : distinction entre les différents types de compréhension, stratégies d'écoute, auto-évaluation, sélection des matériels, étaient ainsi présentés et accessibles aux apprenants afin de les aider à mieux prendre en charge leur apprentissage de la

⁷⁰ "*The CRAPEL "electronic helper" project for providing would-be self-directed language learners with computerized help in designing and running their own language learning programmes (Moulden 1987) creeps on occasionally, but is more often a standstill through lack of time*".

⁷¹ 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

compréhension orale. Il apparaît comme un point de départ pour les matériels développés par la suite par le CRAPEL sur supports numériques, comme le soulignent Debaisieux et Régent (1999).

6.4.3. Des matériels sur supports numériques

Xylolingua est un CD-rom d'apprentissage de trois langues, espagnol, anglais et grec, destiné aux professionnels des métiers du bois, un public hétérogène en termes d'« âge, niveau d'études, rythme de travail, expériences antérieures d'apprentissage de langues, disponibilités, motivation pour apprendre une langue, volonté de coopérer avec des partenaires d'autres pays » (Régent, 1997 : 112).



Fig. 38. Ecran d'accueil de *Xylolingua*

Il semble avoir été conçu sur les mêmes paradigmes que ceux ayant régi la conception de *Vacances cubaines*, car comme cette méthode, *Xylolingua* comporte « une série de modules totalement indépendants les uns des autres » (*ibid.* : 112), relève d'une « approche par aptitudes séparées », (*ibid.* : 113) et comporte des « aides comme *Ecoute... Ecoute* » (*ibid.*). De plus, « pour favoriser une attitude réflexive vis-à-vis des choix à opérer, il n'y a pas de passage automatique d'une activité à une autre, ni de suggestion de suite à une activité ou à un exercice » (*ibid.*) comme pour les matériels précédemment conçus. Ce CD-rom s'accompagne d'un manuel d'auto-formation « qui 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 » (*ibid.* : 114), ce qui n'est pas sans rappeler *Listening for Yourself*.

Debaisieux et Régent (1999) situent la conception d'un autre CD-rom pour l'apprentissage de la compréhension orale de différentes langues dans la continuité des travaux de Moulden sur le conseiller électronique. La conception de ce CD-rom, qui deviendra par la suite *EPCO (Ecouter Pour Comprendre)* (Claus-Demangeon, et all., 2006a, 2006b, 2006c) a eu pour objectif « la création d'un outil électronique qui associe cette fonction de conseil pour apprendre à apprendre et l'apprentissage de la compréhension orale » (Debaisieux et Régent, 1999 : 46). *EPCO*

visait l'apprentissage de la compréhension orale de l'allemand par des francophones. Sur le même modèle ont été conçus quatre autres CD-roms destinés aux francophones qui souhaitent améliorer leur compréhension orale du polonais, du tchèque, du hongrois, et aux locuteurs de ces trois langues qui souhaitent améliorer leur compréhension du français (Carton, 2011 : 4).

Comme les précédents matériels pédagogiques évoqués, ce produit multimédia continue à développer les principes forts du CRAPEL : l'intérêt pour la compréhension orale, l'autonomie de l'apprenant, les documents authentiques et les TICE (Boulton, 2005). Chacun des CD-roms contient deux parties : *Les documents* et *La méthode*. Boulton explique que les documents sont authentiques, généralement extraits d'émissions de télévision, et accessibles selon différents critères de recherche : le thème, le genre, le registre, l'accent, le débit, la durée. Ces critères rappellent ceux utilisés dans les catalogues des centres de ressources en langue (Cembalo, 1995 : 104). Différentes options propres au multimédia permettent d'accompagner chaque document d'aides utiles pour l'apprenant.

Durant le visionnement, l'utilisateur peut afficher à tout moment un sous-titrage, le supprimer, revenir sur un passage mal compris. Il a accès à la solution des activités, à la transcription et à la traduction du document, qu'il peut imprimer. Il n'y a aucun évaluateur : l'apprenant compare ses résultats à la solution fournie, consultable à tout moment, même si l'activité n'a pas été achevée. Il peut prendre des notes sur les contenus et sur la façon dont se passe l'apprentissage sur un bloc-notes personnel, qui se présente ainsi comme une sorte de portfolio, sur lequel il peut revenir à tout moment. Un navigateur Internet permet en outre d'avoir accès à des sites susceptibles de fournir d'autres documents de travail (Carton, 2011 : 6).

Aucune hiérarchie n'est établie entre les documents afin d'encourager l'apprenant à construire son propre parcours, comme dans la partie *La méthode* du CD-rom. Cette partie est divisée en six modules, distincts et non hiérarchisés, qui ont des titres similaires à ceux de *Listening for Yourself* (fig.39).

1. Comprendre, c'est quoi.
2. Connaissez-vous vous-même.
3. Choisir un document.
4. Comment travailler.
5. Evaluer vos progrès.
6. Vos problèmes.



Fig. 39. Ecran d'accueil de EPCO

Ces contenus rappellent ceux généralement dégagés dans les transcriptions d'entretiens de conseils, en termes d'apports conceptuels et d'apports méthodologiques (Gremmo, 1995 : 45), ce que souligne Carton.

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).

Ces exemples de produits pédagogiques destinés à un usage individuel montrent des concrétisations des principes pédagogiques chers à l'équipe du CRAPEL, et les articles scientifiques publiés au sujet de ces réalisations inscrivent l'équipe dans un passé riche de recherche-développement.

6.4.4. La technologie au service de l'apprentissage

EPCO et *Xylolingua* représentent des exemples de matériels pédagogiques multimédia conçus pour favoriser l'apprentissage et non pour assister l'enseignement, comme la plupart des autres matériels pédagogiques conçus par le CRAPEL. Ils tentent de concrétiser des principes pédagogiques importants pour cette équipe de chercheurs, en profitant d'un certain nombre d'avantages offerts par le multimédia. Dès la fin des années 90, l'équipe modérait cependant l'engouement pour les technologies en éducation, en mettant en garde contre le risque de reproduire de façon nouvelle des principes pédagogiques dépassés.

Il ne faut [...] pas tout attendre des machines en elles-mêmes. Il est même fréquent de voir que l'utilisation d'une technologie nouvelle par un technicien enthousiaste se fait au profit de modalités pédagogiques au mieux peu réfléchies, au pire rétrogrades : un exercice structural reste un exercice structural, qu'il soit sur papier ou sur ordinateur (Gremmo et Riley, 1997 : 84).

De plus, alors qu'aujourd'hui, la formation à distance est généralement associée à une liberté de gestion du lieu et du temps, Régent voyait comme une limite à la liberté de l'apprenant le fait d'être obligé de recourir à un ordinateur pour travailler. De ce point de vue, le CD-rom impose

une contrainte importante : celle de travailler toujours devant un écran, souvent dans un lieu unique si l'on ne dispose que d'un ordinateur fixe. L'outil limite d'emblée l'autonomie spatio-temporelle de l'utilisateur et donc aussi son autonomie d'apprentissage (Régent, 1997 : 110).

Ce point de vue est d'une grande originalité aujourd'hui, les habitudes des utilisateurs et les outils ayant tant changé que ces remarques apparaissent aussi surprenantes que de critiquer la maniabilité ou la portabilité du crayon ou du stylo. Elles montrent cependant que bien des facettes de nos outils quotidiens nous échappent précisément parce qu'ils font partie du quotidien, et nous rappellent les mises en garde d'Illich (1973) sur la convivialité ou la non-convivialité des outils. Les concepteurs de Xylolingua avaient ainsi varié les supports, préférant intégrer des éléments sous formes de livret au lieu de publier tous les contenus à l'intérieur du CD-rom, afin de permettre à l'apprenant de varier ses situations d'apprentissage. Par exemple,

les documents qui accompagnent les vidéos sont sur papier, ce qui permet à l'utilisateur d'organiser son travail à un autre moment, dans un autre cadre, avec éventuellement plus de confort que devant un ordinateur (Régent, 1997 : 113).

D'autre part, les chercheurs du CRAPEL alertent depuis longtemps la communauté sur les associations rapides et abusives entre solitude de l'apprenant et autonomie de celui-ci. A l'apparition du support CD-rom, celui-ci déclenchait le même type de réaction que la formation à distance aujourd'hui, et Régent mettait ainsi en garde contre des propriétés des outils déclarées parfois hâtivement comme favorisant l'autonomie de l'apprenant.

Le CD-rom, qui offre la possibilité de naviguer librement entre divers documents écrits, sonores et vidéo, des dictionnaires et autres ouvrages de référence, serait l'outil unique et indispensable qui permettrait à chacun de construire son apprentissage de façon totalement autonome et efficace. Certes on peut construire des outils contenant des quantités considérables de données linguistiques et autres, des écrans agréables à regarder et fourmillant d'informations et de possibilités d'accès à d'autres données, mais cela suffit-il à garantir un apprentissage efficace, surtout si le concepteur s'efforce de laisser le plus de liberté possible à l'utilisateur ? (Régent, 1997 : 110)

Quand on parle d'outils, on se rapproche parfois implicitement de la situation d'apprentissage de l'apprenant, ce qui induit des glissements entre une définition de l'autonomie et une autre, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent. Carton (2011) rappelle ainsi, encore aujourd'hui, 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.

L'ambiguïté est ici : une méthode, un CD-Rom, un site Internet, qui permettent à un apprenant d'apprendre une langue sans enseignant, mais qui sont prescriptifs, ne visent pas à développer l'autonomie de l'apprenant au sens 1. Le choix des objectifs, des ressources, des processus est déterminé à l'avance par l'enseignant, le concepteur de la méthode ou du logiciel d'apprentissage. Certains outils d'apprentissage relevant des TIC se trouvent aux antipodes de la notion de l'autonomie (en tant que capacité de l'apprenant): la technologie de l'ordinateur ne génère pas nécessairement des apprentissages autonomes (Carton, 2011 : 2).

Régent remarquait également que si 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 », cela cadre mal avec la rapidité de l'exécution induite par un support multimédia et par l'interactivité technique, car c'est un « processus long qui demande des étapes de réflexion, de remise en cause des représentations, de reconstruction des données (Régent, 1997 : 111–112).

Elle invite ainsi à questionner la possibilité de concevoir des

outils vraiment autonomisants, c'est à dire intégrant 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 (*ibid.*).

Cette question nous apparaît comme une question encore aujourd'hui fondamentale en conception de dispositif de formation comprenant des interfaces multimédia ou des outils technologiques, et nous y reviendrons donc ultérieurement.

Tous ces matériels et produits pédagogiques nous ont paru importants à mentionner dans ce travail, car leurs auteurs ont tous, directement ou indirectement, influencé les travaux de conception du dispositif conçu. Régent, Duda, Carette, Cembalo, Carton, Debaisieux, Moulden, Boulton, entre autres, ont par exemple participé à de nombreuses réunions de conception de ce dispositif, et il nous semble également que ce chapitre met en évidence une culture pédagogique commune, forte, qui implique des processus de cohérence dans les matériels produits et les dispositifs conçus autour d'eux. La visée de l'autodirection de l'apprenant s'accompagne ainsi d'une modélisation du rôle du formateur, que nous avons pu développer précédemment, mais aussi d'un accès à des matériels présentant une langue réelle et non préfabriquée, à laquelle l'apprenant doit pouvoir accéder selon ses besoins langagiers et pédagogiques, avec des aides, mais avec aussi une certaine liberté d'agencement, d'évaluation, d'exploitation pédagogique. Enfin, cette langue est aussi vue sous un angle plutôt pragmatique que normatif, et si ces principes

peuvent imposer quelque chose à l'apprenant, cela va être de ne pas attendre des évaluations uniquement portées sur la grammaire et la correction linguistique, ni sur une notion de niveau bien souvent secondaire dans ces productions. Ces positions ne sont pas unanimes en didactiques des langues, et nous pouvons noter pour conclure quelques exemples de reproches ou incompréhensions formulés en réaction des recherches du CRAPEL. Allford (2007 : 142-415) par exemple juge la position de Holec radicale sur certains points, et critique les syllabus communicatifs comme celui de Munby (1978) ou le CECRL, car ils préfèrent ceux fondés sur une conception plus linguistique, permettant selon lui une meilleure compréhension du fonctionnement grammatical, lexical et syntaxique de la langue par l'apprenant. D'autres comme Pothier (2003), réduisent l'approche proposée au CRAPEL à un abandon de l'apprenant face à ses difficultés et ne perçoivent pas l'influence des théories de Bruner et Vigostky dans le conseil ou des matériels comme EPCO (Pothier et Foucher, 2007 : 144). La cohérence des principes développés par le CRAPEL n'est donc pas évidente à percevoir pour des acteurs extérieurs, et nous espérons que ce travail participera de montrer les socles qui la jalonnent, dans le cadre d'une application menant à la conception à la fois d'un dispositif de formation, de l'environnement numérique et des matériels pédagogiques qui y seront utilisés.

7. Le dispositif conçu

7.1. Le dispositif dans son ensemble

Nous retracerons ici les grandes lignes de la genèse du dispositif qui a servi de terrain à notre recherche en nous appuyant sur un article présenté au congrès Ranacless en 2010 (Carette, Guély et Pereiro, 2012). Le projet est né d'une rencontre entre un entrepreneur et l'équipe du CRAPEL, l'entrepreneur cherchant

un produit, « une bonne méthode », susceptible d'être commercialisée dans des centres privés. [...] 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 (Carette, Guély et Pereiro, 2012 : 26).

Une convention a été signée en juillet 2007, et le processus de conception a duré deux ans et demi. Au printemps 2009, le dispositif a été testé par l'équipe de chercheurs et livré fin juin. Le premier centre aurait ainsi dû ouvrir ses portes en septembre 2009, mais en raison de difficultés pour trouver des locaux adéquats à Paris, il n'a finalement ouvert qu'en avril 2010. Le dispositif pédagogique conçu est ainsi inspiré du SAAS, que nous avons déjà présenté, mais que cet article s'applique à figurer :

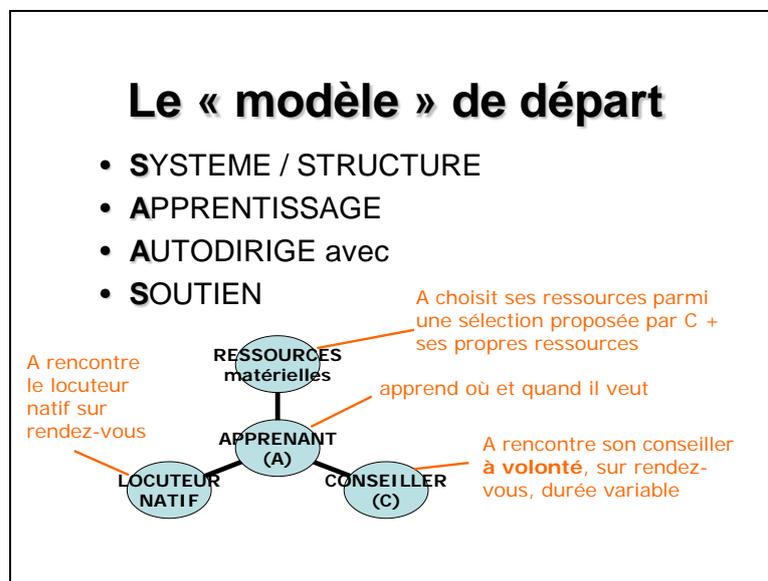


Fig. 40. Le fonctionnement du SAAS (Carette, Guély et Pereiro, 2012 : 28)

Le dispositif pédagogique du SAAS comprend ainsi un conseiller pédagogique dont le rôle est d'aider l'apprenant à prendre en charge son apprentissage, tel que défini précédemment, des ressources pédagogiques, et l'accès à des conversations individuelles limitées avec un locuteur natif. Ces éléments sont supposés faciliter l'action réflexive de l'apprenant que nous avons déjà évoquée.

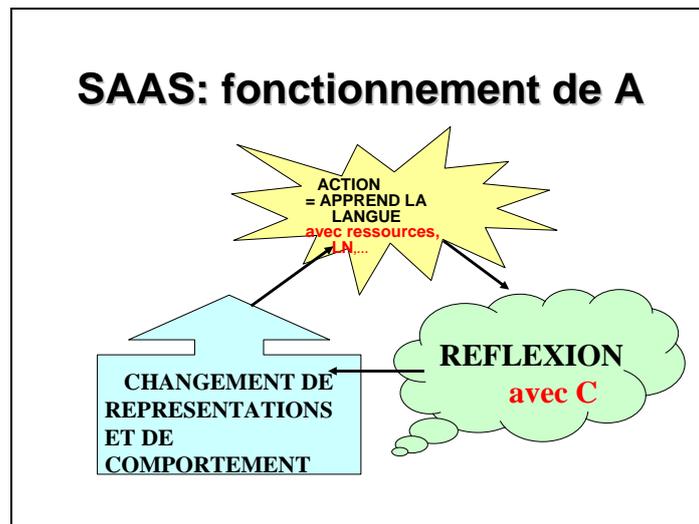


Fig. 41. Le fonctionnement de l'apprenant dans le SAAS
(Carette, Guély et Pereiro, 2012 : 26)

L'action d'apprendre de l'apprenant est donc liée aux ressources et au locuteur natif, quand l'action réflexive est favorisée par les entretiens avec le conseiller. Du SAAS au dispositif conçu, différents aménagements ont été réalisés afin de mieux correspondre à la situation de formation envisagée et au modèle économique défini par l'entrepreneur.

- « La fréquence et la durée des entretiens avec le conseiller » (Carette, Guély et Pereiro, 2012 : 29); pour des raisons économiques, les entretiens illimités en nombre et en durée dans le SAAS sont déterminés plus strictement : un premier d'une heure, puis un nombre limité d'une demi-heure en fonction de la durée de la formation.
- « Les ressources proposées pour l'expression orale » (*ibid.*); en plus des rencontres d'une demi-heure avec le locuteur natif, appelées *one to one* dans le dispositif, qui sont limitées en nombre et en durée comme dans le SAAS, des ateliers de conversation en petits groupes, sur des thèmes déterminés à l'avance par l'institution, seront proposés aux apprenants. Cet aménagement est en revanche souvent présent dans d'autres CRL, comme le CLYC⁷² par exemple de l'université de Lorraine.
- « Les fonctionnalités techniques du site » (*ibid.*); l'environnement numérique de formation comprend des conseils rédigés ainsi que des accès directs aux ressources d'apprentissage, ce que nous détaillerons dans le sous-chapitre suivant. Dans le SAAS, le conseiller était seul fournisseur de ressources et de conseil.
- « Le cadre de travail (dans le centre) ».

⁷² Centre de Langues Yves Châlon

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 (ibid. : 30).

- « Les outils à disposition du conseiller entre et pendant les entretiens ». Grâce à l'environnement numérique de formation, le conseiller a accès à des informations sur le travail réalisé par l'apprenant. Ces données sont considérées comme susceptibles de provoquer des changements notables dans la réalisation 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 (*ibid.*).

L'environnement comprend également des espaces pour que les conseillers et les locuteurs natifs rédigent des compte-rendus de leurs rendez-vous avec les apprenants. Cette pratique diffère du SAAS où seul un conseiller suivait un apprenant et conservait ses propres traces, quand les rendez-vous avec les locuteurs natifs n'étaient eux sources d'aucune trace disponible aux chercheurs, même si ces séances pouvaient être enregistrées et conservées par les apprenants.

Les changements apportés au SAAS pour concevoir le dispositif dans son ensemble apparaissent ainsi dans le schéma suivant (fig. 42).

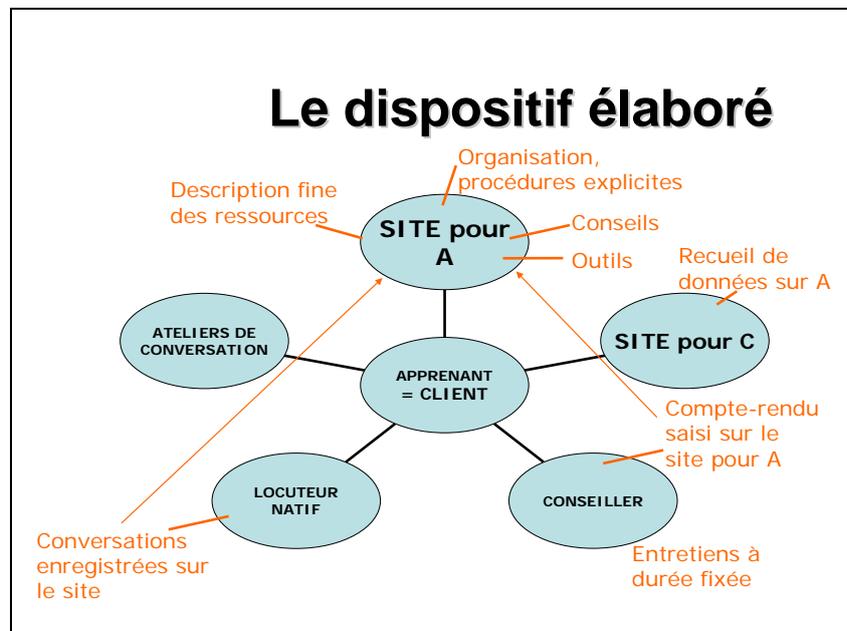


Fig. 42. Le dispositif créé pour l'entreprise (Carette, Guély et Pereiro, 2012 : 31)

L'environnement numérique de formation a ainsi été conçu pour renforcer l'action du conseiller d'aider l'apprenant à prendre en charge son apprentissage, en lui fournissant

des procédures explicites, des ressources, des conseils, des outils méthodologiques et la mémoire de son parcours, grâce aux compte-rendus des entretiens de conseil et des rendez-vous avec les locuteurs natifs. L'apprenant vu comme un client est aussi une modification du dispositif, le SAAS étant un système payant mais fortement soutenu par la structure de l'université, et sans objectif de productivité.

7.2. Les caractéristiques de l'environnement numérique de formation

L'entrepreneur souhaitait fortement que tous les contenus et supports du dispositif soit numérisés, afin de pouvoir plus facilement le dupliquer dans la perspective d'ouvrir plusieurs centres de formation à Paris, puis de démarrer une activité de franchises. La conception s'est essentiellement appuyée sur la définition de l'autonomie d'apprentissage telle que développée au CRAPEL, déjà largement présentée, à travers les travaux de recherche et de développement réalisés par l'équipe. En effet, nous verrons que toute la taxonomie développée s'appuie fortement sur la définition de l'autodirection de Holec, mais aussi sur la taxonomie des objectifs (Holec et Cembalo, 1973 : 3) présentée précédemment. La conception de l'environnement visait d'une part à créer les conditions favorables à l'autodirection de l'apprentissage pour les apprenants, en leur offrant ressources, documents de soutien, et environnement de travail dans un espace numérique cohérent, et d'autre part à s'intégrer pleinement au dispositif général défini, en donnant une place aux échanges prévus en présentiel dans les centres de formation c'est-à-dire les ateliers, et les rendez-vous avec conseillers et locuteurs natifs. Nous allons ainsi présenter cet environnement, la navigation proposée et son articulation avec les autres éléments du centre. Notons que des environnements numériques d'apprentissage ont déjà été développés par d'autres équipes de recherche, comme *VELA, Virtual English Language Adviser*, (Toogood, Ho et Pemberton, 2004) qui avait aussi pour objectif de conception de constituer une médiation supplémentaire au conseiller entre l'apprenant et les ressources d'apprentissage.

La première utilisation de la plate-forme par un apprenant a lieu au cours du premier entretien de conseil, et après un premier moment d'échange entre l'apprenant et le conseiller. Cet échange vise à permettre à l'apprenant d'exprimer son projet de formation avec ses propres mots, afin de pouvoir ensuite mieux l'aider à choisir au sein de la plate-forme comment concrétiser ce projet. Un apprenant qui se connecte pour la première fois

est ainsi invité tout d'abord à définir un ou des premiers besoins et objectifs. La définition des besoins se compose de différentes étapes de choix : la première est la sélection d'un domaine général, tel que la culture personnelle, l'obtention d'un diplôme, les études, le travail ou les voyages. La seconde étape est le choix d'une aptitude langagière, (compréhension ou expression écrite ou orale) et la troisième d'une situation de communication plus précise. Ces trois critères de choix sont aussi des critères de description des ressources, ce qui permettra ensuite de proposer aux apprenants des supports de travail. La quatrième étape permet d'ajouter des commentaires pour, par exemple, inscrire une priorité, préciser un contexte, ou clarifier le besoin (fig. 43).

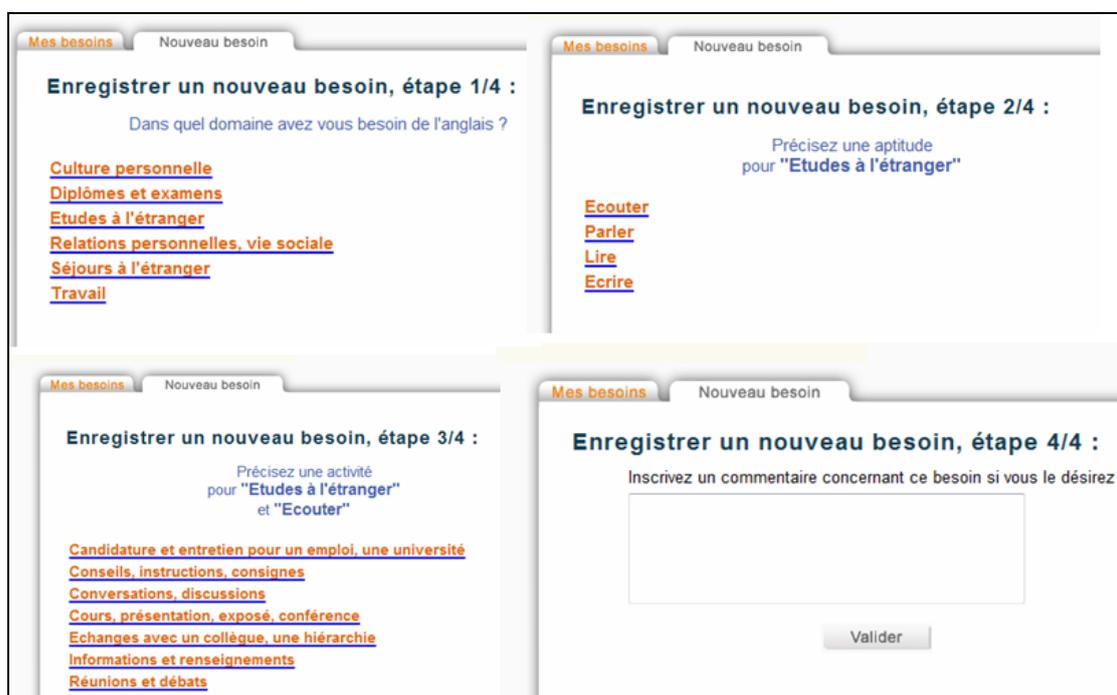


Fig. 43. Les étapes de la définition d'un besoin (gros plans)

Une fois un besoin défini en ces termes, on peut transformer celui-ci en objectif de travail en précisant des sous-objectifs grâce à des listes proposées et à des champs libres (fig. 44 et 45).

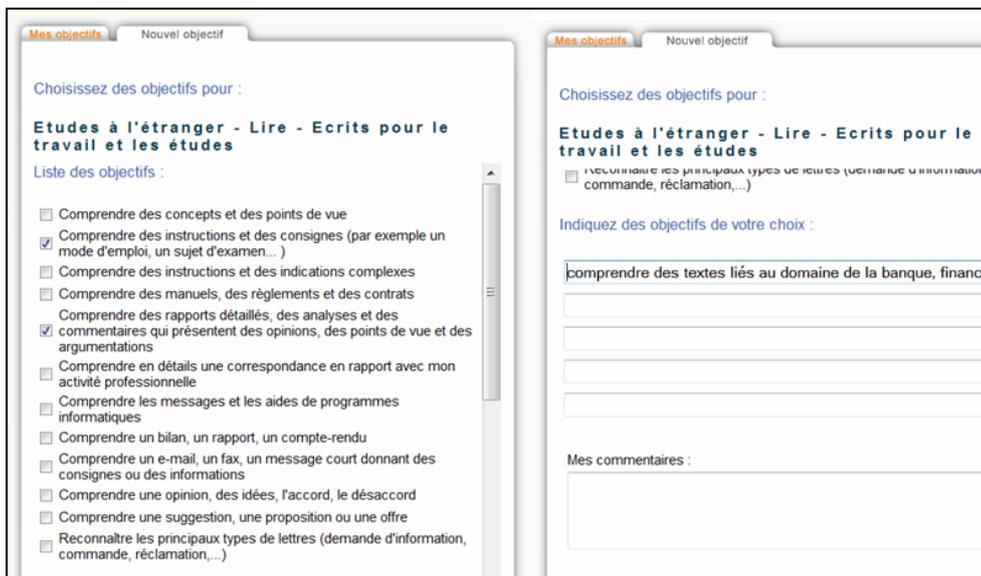


Fig. 44 et 45. Exemple de sélection et précision d'objectifs (gros plans)

Ces champs libres permettent de compléter les objectifs cochés par des objectifs personnels, ou de préciser ces objectifs en termes de seuil, de registre, ou tout autre élément significatif pour l'apprenant. Cette rubrique peut ensuite être modifiée au cours de la formation par l'apprenant lui-même ou par le binôme conseiller/apprenant, à tout moment. Les éléments définis dans l'entretien de conseil sont ainsi enregistrés, et d'une certaine manière, contractualisés car cette opération qui est prévue pour être réalisée en négociation devant le poste de travail. Ce sont donc ces objectifs, cochés et/ou rédigés, que l'apprenant pourra plus tard évaluer, dans la rubrique « mes auto-évaluations ».

Les ressources associées au besoin, c'est-à-dire à l'empilement des critères domaine, aptitude et situation, sont proposées à l'apprenant dans une rubrique intitulée « Mes ressources » (fig. 46.), afin de permettre, toujours pendant le premier entretien de conseil, de sélectionner des ressources avec lesquelles l'apprenant pourra commencer de travailler. La fonction « Ajouter à My pocket » permet au binôme conseiller et apprenant d'effectuer cette sélection.

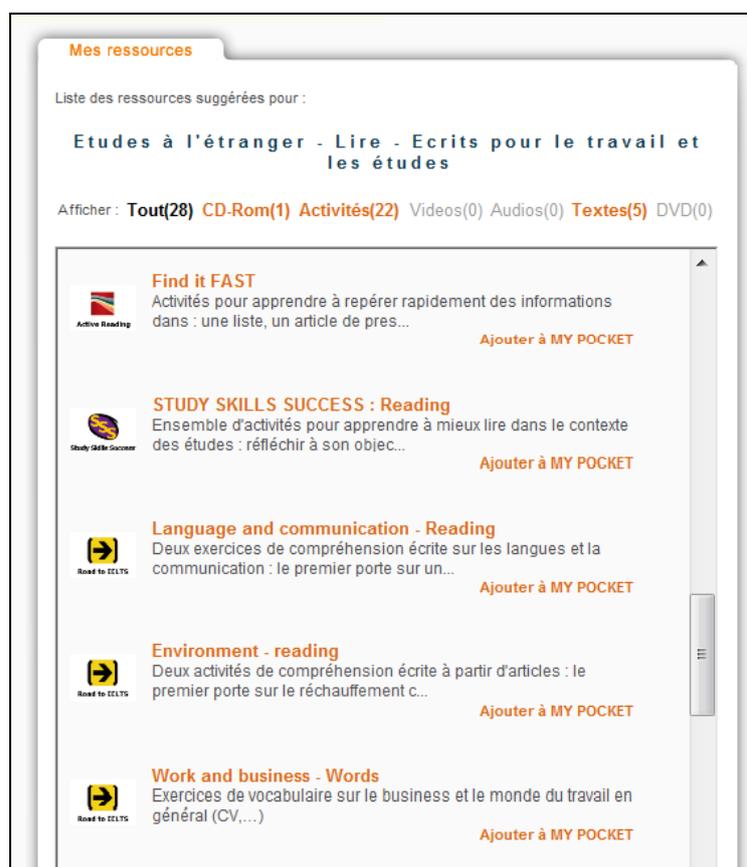


Fig. 46. Exemples de ressources présélectionnées pour un objectif (gros plan)

La définition de premiers besoins et objectifs et la sélection de premières ressources sont des impératifs à réaliser dans la plate-forme avant de pouvoir engager une activité d'apprentissage. Durant le premier entretien, le conseiller explique éventuellement à l'apprenant d'autres fonctions disponibles, en prenant en compte ses besoins, ses compétences globales en informatique, ses habitudes de travail, l'environnement étant relativement complexe, car il est susceptible de fournir des supports de travail, des ressources, des outils, à des projets d'apprentissage d'apprenants très diversifiés et ce sur des périodes pouvant aller jusqu'à plus d'un an. Nous allons à présent présenter les contenus de la plate-forme et ses fonctionnalités, avec cet avertissement que toutes les fonctions ne sont pas conçues pour être utilisées par tous les apprenants, ni dès le début d'une formation. C'est une matrice contenant et proposant de nombreux éléments, qui prend son sens dans la médiation opérée en particulier par le conseiller et avec l'activité effective de l'apprenant.

Une fois qu'un objectif est défini par un apprenant, il entrera ensuite dans la plate-forme par la page « Mon bureau », laquelle comprend différentes rubriques ainsi que l'accès à la dernière ressource consultée (fig. 47).

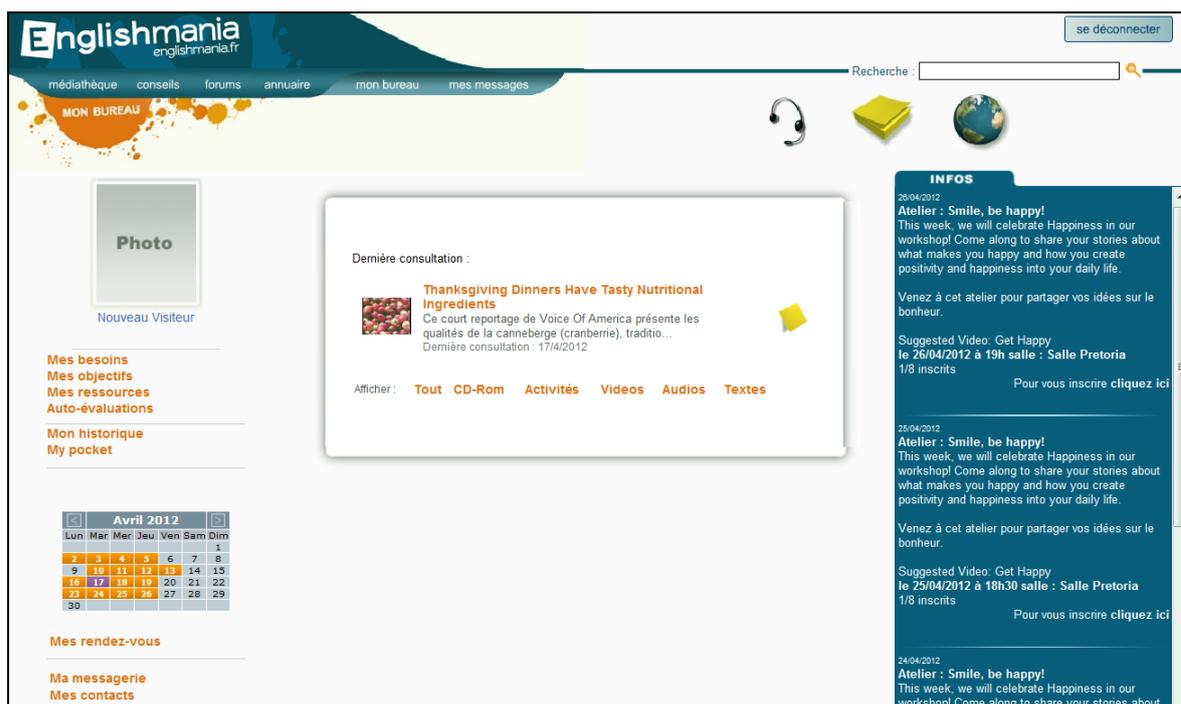


Fig. 47. Le bureau de l'apprenant

Cette rubrique offre à l'apprenant la possibilité de consulter les besoins et objectifs définis, les listes de ressources suggérées par rapport à un objectif (« Mes ressources »), et d'évaluer ses progrès (« Auto-évaluations »). Il peut aussi accéder à son historique des ressources consultées, à celles sélectionnées dans la rubrique « My pocket », à un calendrier (qui indique les rendez-vous de l'apprenant avec des personnels du centre et les ateliers proposés), à une messagerie interne et à ses contacts (personnels du centre ou autres apprenants). La rubrique « Mes RDV », consigne tous les compte-rendus des rendez-vous de l'apprenant avec un conseiller ou un anglophone. Dans le cadre « infos » bleu foncé l'apprenant peut consulter les informations relatives aux ateliers programmés dans le centre et s'y inscrire. Le menu supérieur est une barre de navigation (fig. 48), disponible sur toutes les pages de la plate-forme, qui donne accès à d'autres rubriques et permet de pouvoir toujours retrouver la messagerie de l'apprenant et son bureau.



Fig. 48. Menu supérieur ou barre de navigation (gros plan)

Nous présenterons plus en détails les rubriques médiathèques et conseil, et terminerons ce tour d'horizon des fonctionnalités globales, en expliquant le dernier groupe d'icônes de la page (fig. 49), à savoir celles qui se trouvent en haut à droite de l'écran.



Fig. 49. Les outils accessibles depuis le bureau (gros plan)

Ce dernier groupe d'icône comprend différents outils. Un moteur de recherches interroge les fiches de description des ressources et permet d'accéder à ces ressources par mot-clé. Le casque est un système d'enregistrement audio, qui permet à l'apprenant de s'enregistrer mais aussi de conserver ses enregistrements, les renommer, prendre des notes pour chacun d'entre eux. Cette fonction est en particulier utilisée pendant les rendez-vous avec les anglophones, qui sont tous enregistrés et accessibles à l'apprenant pour réécoute, approfondissement ou évaluation de ses performances. De nouveaux supports de travail sont ainsi créés au fur et à mesure de la formation. L'icône *post-it* est un bloc-notes qui centralise toutes les notes prises par l'apprenant dans la plate-forme (fig. 50).

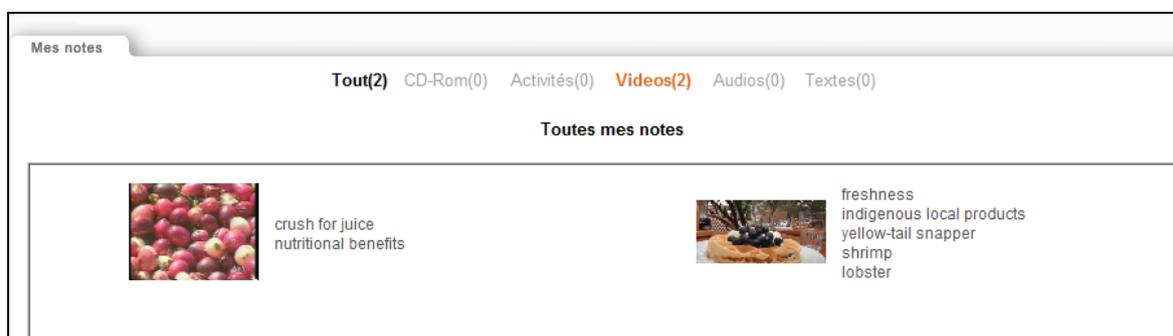


Fig. 50. Exemple de notes prises par un apprenant (gros plan)

Ces notes sont associées au document support que l'apprenant consultait lorsqu'il les a prises. La contextualisation du vocabulaire est ainsi systématique si l'apprenant se sert du bloc-notes à des fins lexicales, et une page se construit petit à petit avec d'un côté, l'icône de la ressource (qui est cliquable afin que l'apprenant puisse la retrouver et reprendre sa prise de notes s'il le souhaite), et de l'autre les notes de l'apprenant. L'icône Terre renvoie à une page d'outils linguistiques et de recherches, tels que des dictionnaires, des encyclopédies.

La médiathèque (fig. 51) offre un accès à toutes les ressources disponibles dans le centre, des documents authentiques disponibles directement dans la plate-forme, des méthodes disponibles en ligne ou en CD-rom et des DVD. Ces ressources sont toutes accessibles depuis un poste informatique. Au jour de la rédaction, la médiathèque contient environ 1000 documents authentiques (625 vidéos, 200 audios, 150 textes, 25 DVD) et près de 500 documents didactiques (21 CD-rom et 474 activités).

Ces ressources sont accessibles grâce à quatre critères de recherche : des thèmes (qui peuvent renvoyer aux centres d'intérêt de l'apprenant), de contextes (qui les classent de manière très générale), des situations ou des objectifs (les choix proposés ici pouvant relever de l'aptitude langagière, de l'objectif linguistique ou de la phase d'apprentissage envisagée). Ces critères ont été voulus à la fois relativement simples et accessibles, mais aussi suffisamment riches et précis pour pouvoir être exploités tant par des apprenants ayant peu de compétences en termes de sélection de ressources (novices dans le dispositif ou dans l'apprentissage autodirigé) comme à des apprenants plus conscients des critères qu'ils souhaitent manipuler pour accéder à des ressources. Ils peuvent être combinés librement pour préciser les résultats de recherche. Si l'on combine ainsi par exemple le thème « Animaux et Plantes » et l'objectif « Ecouter », 38 ressources sont proposées, dont 14 activités, 20 vidéos et 4 audios.

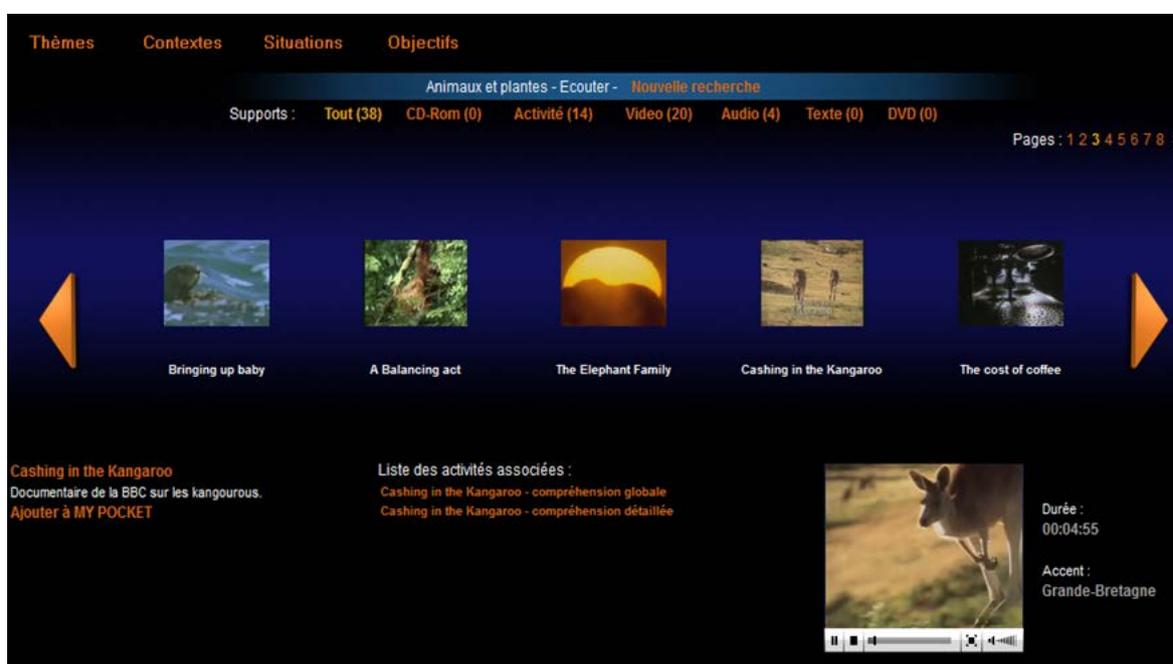


Fig. 51. Exemple de recherche dans la médiathèque (gros plan)

La page présente alors, si l'on clique sur une ressource de la liste, une description plus fine de celle-ci : son résumé, la liste des activités qui lui sont éventuellement

associées, la durée du document, et l'accent (ou les accents) représenté(s). On accède directement à la ressource en cliquant sur son titre (fig. 52).



Fig. 52. Exemple d'accès à une ressource vidéo (gros plan)

On peut consulter la vidéo à gauche de l'écran et les activités qui lui sont éventuellement associées dans le cadre central (fig. 53). Différents onglets sont accessibles pour faciliter et prolonger le travail de l'apprenant : celui-ci peut consulter des conseils, accéder au bloc-notes, consulter la transcription de la ressource (en lien direct avec un dictionnaire bilingue), et accéder au système d'enregistrement audio, ou aux outils. Ces onglets sont proposés avec toutes les ressources, y compris celles publiées sans activité, afin de permettre aux apprenants d'exploiter des documents authentiques sans guidage préalable. Les conseils sont en effet spécifiques au type de ressource consultée, et peuvent être associés dans la base de données aux mêmes critères que les ressources elles-mêmes.



Fig. 53. Exemple de conseils proposés

En parallèle à la conception de l'interface apprenant, une interface d'administration a également été développée. Celle-ci sert à décrire les matériels du catalogue, à agir sur les critères de recherche, les contenus, à modérer les forums, à publier des informations sur la

vie du centre, et à permettre à anglophone et conseiller de suivre le parcours de leurs apprenants. Ils ont accès à des informations quantitatives (temps de travail, nombre de ressources utilisés, d'objectifs définis ou validés, de rendez-vous et d'ateliers réalisés) mais aussi qualitatives (description des documents utilisés, des ateliers, etc.) pour chaque apprenant (fig. 54).

Photo

HISTORIQUE

Tout(17) CD-Rom(2) Activités(7) Videos(5) Audios(0) Textes(3)

Apprenant X

Nombre de connexions : 46

Durée : 18:25:12

Historique (17)

Pocket (1)

Besoins (2)

Objectifs (3)

Evaluations

Ateliers (0)

Rendez-vous (7)

Total durée RV : 03:30:00

Enregistrement (1)

Connexions

Log

Graphiques

Début d'inscription : 11/01/2010

Fin d'inscription :

 <p>Health & fitness - Listening Exercices de compréhension orale à partir de deux conversations : l'une porte sur les moyens de rest... Dernière consultation : 18/2/2010 Durée consultation : 00:34:06</p>	 <p>Why are you reading? Activité de compréhension écrite sur différentes techniques de lecture. Travail avec le dictionnaire... Dernière consultation : 8/2/2010 Durée consultation : 00:18:49</p>	
 <p>Lettre de félicitations / congratulation letter Lettre de félicitations pour l'attribution d'une bourse par une prestigieuse organisation. Dernière consultation : 5/2/2010 Durée consultation : 00:00:47</p>	 <p>e-mail : communiqué pour une conférence E-mail faisant suite à l'envoi d'un communiqué pour une conférence. Dernière consultation : 3/2/2010 Durée consultation : 00:00:41</p>	
 <p>Road to IELTS Road to IELTS fournit une préparation à tous les aspects des quatre modules de l'examen de l'IELTS. ... Dernière consultation : 18/2/2010 Durée consultation : 00:11:04</p>	 <p>e-mail : démarche professionnelle E-mail expliquant la démarche à suivre suite à une sollicitation professionnelle (réponse automatique... Dernière consultation : 3/2/2010 Durée consultation : 00:35:06</p>	
 <p>I love my dictionary ! Activité de compréhension écrite à partir d'un article sur les dictionnaires provenant d'un magazine... Dernière consultation : 3/2/2010 Durée consultation : 00:16:50</p>	 <p>Al Gore: 15 Ways To Avert A Climate Crisis Al Gore explique avec humour 15 solutions pour changer le climat immédiatement. Dernière consultation : 28/1/2010 Durée consultation : 00:22:31</p>	

Fig. 54. Exemple de page de données d'un apprenant

L'environnement numérique apparaît donc à la fois structuré et ouvert, dans la mesure où la navigation de l'apprenant est très libre une fois ses objectifs définis, et où de nombreux choix lui sont offerts. Il a la fonction de soutenir l'apprentissage, de formaliser les choix offerts à l'apprenant, de proposer des procédures (définir des objectifs, choisir des ressources) utiles pour comprendre ce qu'est la prise en charge de l'apprentissage. Pour le conseiller, la plate-forme sert de support à l'interaction de conseil en venant formaliser certaines étapes de la co-construction du parcours de l'apprenant. Enfin, il tente d'être adapté à une institution ayant besoin de fournir des bilans de formation, de valider ses options économiques en ayant une connaissance précise des rythmes des apprenants et de leurs parcours.

Ce dispositif s'inscrit dans une tradition de conception de matériels et de dispositifs de formation au CRAPEL. Il est conçu selon les principes régissant le fonctionnement des centres de ressources en langues, avec en particulier une modélisation spécifique des rôles des formateurs, à travers la fonction spécifique de conseiller et celle de locuteur natif. Il s'inscrit aussi dans l'approche communicative, en proposant des ressources authentiques et en reposant sur un syllabus communicatif permettant d'accéder aux ressources et contenus d'apprentissage. L'environnement numérique de formation est globalement structuré en cohérence avec la définition de l'autodirection de Holec, en mettant en évidence dans le bureau de l'apprenant les éléments que ce dernier doit prendre en charge pour apprendre : la détermination des besoins et objectifs, des ressources et de l'évaluation. Il offre cependant des zones possibles d'hétérodirection en proposant des activités pédagogiques portant sur certains documents authentiques, et la possibilité de travailler à partir de CD-roms comprenant des parcours et des orientations didactiques divers, ce qui permettra à l'apprenant de suivre des méthodes et techniques proposées s'il n'est pas encore capable de construire les siennes ou d'en choisir qui lui conviennent. Cet environnement centralise les données concernant les parcours des apprenants, a pour objectif de formaliser précisément leur projet de formation, et s'articule étroitement avec les activités pédagogiques accompagnées, certaines fonctions étant spécifiquement conçues pour être utilisées en entretiens de conseil, et d'autres comme la fonction micro en *one to one*. Il contient de nombreux conseils d'apprentissages, de ressources et d'outils, susceptibles d'alimenter les formations d'apprenants variés, mais aussi de les sustenter pour des durées de formation potentiellement longues.

8. Représentation de dispositif : protocole d'évaluation de l'ouverture et de représentation de la dynamique d'appropriation

8.1. L'ouverture, un trait relatif à l'état prescrit du dispositif

Nous allons tenter d'étudier au sein de ce dispositif les relations entre ouverture, dialogue et autonomie et les relations de hiérarchie entre ces différents éléments. Pour cela, nous allons tout d'abord nous appuyer sur les travaux de Jézégou (Jézégou, 2004, 2005, 2007, 2010c) afin d'évaluer l'ouverture de ce dispositif de formation, c'est-à-dire sa capacité de permettre à l'apprenant d'exercer une certaine liberté de choix dans la gestion de ses composantes constitutives. Nous rappelons que selon cette auteure, l'ouverture en formation se caractérise par les libertés de choix offertes à l'apprenant.

Cette souplesse se matérialise à travers l'ingénierie d'un ensemble de prestations humaines, pédagogiques et technologiques modulables et adaptées au besoin de l'apprenant tout au long de sa formation. Elle renvoie, selon nous, à un ensemble de configurations de dispositifs flexibles et évolutifs, dont la principale propriété est d'accorder à l'apprenant des libertés de choix ou d'autodétermination (Jézégou, 2002 : 48).

Le protocole construit par Jézégou (Jézégou, 2004 ; 2005a ; 2010c) que nous détaillerons par la suite, repose sur une évaluation réalisée par des concepteurs d'un dispositif. Paquelin (2004, 2009) propose de son côté de considérer à la fois la prescription opérée par les concepteurs, celle assimilée par les formateurs, et le vécu des apprenants, pour apprécier le processus d'appropriation d'un dispositif. Selon Paquelin, cette appropriation dépend des règles « qui régissent et contiennent l'acceptabilité des degrés de liberté d'action proposés aux acteurs du dispositif » (Paquelin, 2004 :171). L'ouverture définie par Jézégou en tant que capacité à exercer des libertés de choix pour l'apprenant semble donc bien, pour Paquelin, participer d'une définition contextuelle pertinente du dispositif de formation. Mais l'ouverture n'est pas tout, un dispositif doit aussi être vécu par les acteurs, ce contexte doit être actualisé pour produire des formations. Paquelin pose ainsi

l'hypothèse que cette dynamique actualisante du dispositif prescrit est contenue dans une *zone proximale d'actualisation* (ZPA), zone délimitée par l'acceptabilité négociée ou non (tout n'étant pas négociable) entre les différentes catégories d'acteurs de l'actualisation (Paquelin, 2004 : 171).

Il circonscrit cette zone en la délimitant selon les différents « états » du dispositif :

- l'état prescrit (EP), c'est-à-dire, « le dispositif tel qu'il est conçu par les concepteurs et porteur d'une prescription ou intention d'usage » (*ibid.* : 161).
- L'état perçu (EPe), « un construit par l'apprenant, qui à partir d'indices sémiotiques, de sa représentation de ce type de dispositif et de la tâche à accomplir, et de ses besoins élabore une image du dispositif [...]. Les représentations agissent comme des schèmes qui dirigent l'action du sujet. Elles sont circonstanciées et finalisées par la tâche ou la décision à prendre » (*ibid.*).
- L'état prévu (EPr), « une situation projective dans laquelle l'apprenant envisage de réaliser son apprentissage. Il exprime l'organisation spatio-temporelle, les activités et les relations qui organisent le projet de dispositif » (*ibid.*).
- L'état vécu (EVe) ou réel, c'est-à-dire « l'actualisation effective du dispositif prescrit, ce qui est réellement utilisé » (*ibid.*).

Cette distinction nous semble utile pour tenter de mettre en relation l'ouverture du dispositif, qui relève des représentations des concepteurs (Jézégou, 2005 : 124) et donc de l'état *prescrit*, avec l'actualisation des libertés de choix qu'elle implique, c'est-à-dire les choix effectifs réalisés par les apprenants dans l'état *vécu* du dispositif. Entre les deux, cette distinction donne une place à des médiateurs situés entre l'état prescrit et l'état vécu, dont un des outils peut être le dialogue. Dans le cadre de ses travaux, Paquelin s'intéresse à un dispositif de formation à distance et donc à des formateurs spécifiques, des tuteurs. La représentation de ceux-ci de leur propre rôle détermine la manière dont ils vont « investir le dispositif prescrit » (Paquelin, 2004 : 161) et la proposition de Paquelin d'étudier ces différents états d'un même dispositif permet de mettre à jour un « ensemble de tensions » qui peut exister entre les différentes représentations des acteurs. La compréhension de la dynamique d'appropriation ainsi conçue à travers ces différents états repose sur l'identification de « l'ensemble des catégories d'acteurs engagés dans un tel projet » et apparaît comme une base grâce à laquelle « gérer au mieux la distance transactionnelle » c'est à-dire « les effets du dialogue et de la structure d'aide sur l'apprentissage » (*ibid.*). Paquelin propose alors de concevoir cette dynamique grâce à la représentation d'« une zone proximale d'actualisation à laquelle participent de multiples acteurs que sont l'apprenant, les autres et les choses. Cette zone est définie à partir d'un ensemble de paramètres constitutifs du dispositif » (*ibid.* : 171). Nous tenterons donc d'utiliser les paramètres définis par Jézégou dans le protocole GENIP pour transposer la réflexion de Paquelin à notre étude.

Jézégou a cherché à proposer un protocole d'évaluation de l'ouverture d'un dispositif de formation. Pour déterminer quels paramètres évaluer, elle a d'abord observé les travaux de Hiemstra (2000), et son « modèle de l'orientation de la responsabilité

personnelle (PRO1) » qui propose « neuf catégories de composantes de transaction » déclinées en micro-composantes :

l'évaluation des besoins (1), la formulation des buts (2), la définition des objectifs d'apprentissage et des contenus (3), le rythme d'apprentissage (4), le choix des méthodes, des techniques et des modes de formation (5), le contrôle de l'environnement pédagogique (6), la promotion de l'introspection (7), la réflexion et l'esprit critique (8), l'évaluation de l'apprentissage (9) (Hiemstra, 2000 : 101-106) (Jézégou, 2005 : 119).

Cependant, cette liste ne s'accompagnant pas d'un « protocole » ni d'« une base de calcul qui permettraient d'évaluer le degré d'ouverture de chacune de ces 78 micro-composantes » (Jézégou, 2005 : 120), Jézégou s'est tournée vers les travaux de chercheurs québécois, qui en 1988, avaient « répondu à cette exigence » (*ibid.*) en concevant la « Grille d'Evaluation du Niveau d'Individualisation d'un Programme (GENIP) », (Leclerc et Poulin 1988). Jézégou précise que « le mot québécois "programme" est à rapprocher de celui de "dispositif", selon la terminologie en usage en France » (*ibid.*). Cette grille (tabl. 5) comprend treize composantes ainsi que des questions permettant d'évaluer le degré de liberté de choix offert à l'apprenant pour chacune d'entre elles.

N°	Les 13 composantes susceptibles d'ouvrir des libertés de choix à l'apprenant	
1	le lieu	L'apprenant a-t-il la possibilité de choisir et de négocier le ou les différents lieux de sa formation ?
2	le temps	Le(s) temps de formation est - il négocié avec la personne ?
3	l'accès	L'accès à la formation est-il suffisamment souple pour accepter à tout moment une personne qui en exprime le souhait ?
4	le cheminement	L'apprenant a-t-il la possibilité de choisir plusieurs cheminements possibles dans son parcours global de formation ?
5	le rythme	La formation proposée permet-elle à chacun de progresser à son propre rythme ?
6	la séquence	L'apprenant peut-il déterminer par lui-même l'ordre de succession de ses séquences d'apprentissage ?
7	les objectifs	L'apprenant participe-t-il, tout ou partie, à la définition de ses propres objectifs d'apprentissage ?
8	les contenus	Les conditions nécessaires sont-elles créées pour que le stagiaire puisse définir les contenus qui lui conviennent le mieux ?
9	le format	L'apprenant a-t-il de choix d'apprendre seul, en équipe ou les deux à la fois ?
10	les méthodes	Des méthodes pédagogiques peuvent-elles être mises en œuvre à la demande du stagiaire ? Peut-il choisir les méthodes qui lui conviennent le mieux ?
11	les moyens	Dispose-t-il de liberté de choix dans la détermination de ces moyens dans un panel spécifique et suffisamment varié ?
12	les personnes-ressources	L'apprenant a-t-il la possibilité de déterminer et de solliciter par lui-même des personnes - ressources pour l'accompagner dans ses apprentissages ?
13	l'évaluation	L'apprenant peut-il déterminer les modalités d'évaluation de ses apprentissages ?

Tabl. 5. Les 13 composantes du protocole GENIP (Jézégou, 2005 : 120)

Jézégou propose de les regrouper dans trois catégories (tabl. 6.).

Les 3 Catégories	Composantes associées
composantes spatio-temporelles	temps, lieu, accès, rythme
composantes purement pédagogiques	cheminement, séquence, objectifs, contenu, format, méthodes, évaluation
composantes de la communication éducative médiatisée	ressources – humaines moyens : supports médiatisés d'apprentissage et outils de communication distants

Tabl. 6. Les trois catégories de composantes d'un dispositif de formation (Jézégou, 2005 : 122)

Elle explique également qu'au sein du groupe de chercheurs qui ont constitué le GENIP, une évaluation a été effectuée afin d'apporter des coefficients de pondération à chaque composante, en fonction de son importance pour générer une individualisation effective de l'apprentissage. Ces coefficients sont les suivants.

le lieu	1,9
le temps	2,3
l'accès	2,3
le rythme	2,6
composantes spatio-temporelles	9,1 / 30%
le cheminement	2,4
la séquence	1,7
les objectifs	2,9
les contenus	2,6
le format	2,2
les méthodes	2,6
l'évaluation	1,9
composantes pédagogiques	16,3 / 54%
les moyens	2,2
les personnes-ressources	2,5
composantes de la communication éducative médiatisée	4,7 / 16%

Tabl. 7. Les coefficients de pondération des 13 composantes GENIP (d'après Jézégou 2005 : 126)

La scénarisation des composantes spatio-temporelles liées à la formation serait ainsi responsable à hauteur de trente-pour cent de l'ouverture d'un dispositif de formation, quand les composantes pédagogiques auraient une influence sur plus de cinquante-pour cent de son évaluation, les composantes concernant la définition des moyens et des personnes-ressources à disposition de l'apprenant ne se partageraient que les seize pour cent restant. Cette répartition serait utile pour mesurer l'ouverture au sein de la distance

transactionnelle si l'on considérait que l'on évalue le dialogue séparément de l'ouverture, c'est-à-dire à cinquante pour cent de l'évaluation des éléments constitutifs de la distance transactionnelle, qui place le dialogue sur un axe à part entière. Mais le dialogue serait alors évalué à plus de cinquante pour cent puisqu'en partie par le protocole GENIP (celui-ci dépendant des personnes-ressources, de manière qualitative en tenant compte de leur rôle, et de manière quantitative en tenant compte de leur disponibilité), et en partie selon un autre protocole d'évaluation ciblant ou sa quantité ou sa qualité, ou évaluant le niveau de présence au cours de la formation (Jézégou, 2010a). Il nous semble également que la composante format, qui concerne la liberté de l'apprenant à choisir de travailler seul, en binôme ou en groupe, peut également avoir une influence sur le dialogue.

D'autre part, si l'on considère l'autonomie de l'apprenant en tant qu'action d'autodiriger sa formation, les composantes de l'ouverture rejoignent explicitement les éléments de la définition de Holec, qui considère que l'autodirection

concerne les opérations par lesquelles sont définies les modalités de l'apprentissage : objectifs, contenus, méthodes, lieu/temps et rythme et évaluation. Pour qu'il y ait autodirection, il faut et il suffit que ces opérations soient prises en charge par l'apprenant lui-même (Holec, 1981 : 52).

Il nous semble donc que l'évaluation de l'ouverture proposée par Jézégou est susceptible de décrire un état potentiel du dispositif, qui ouvre ou non des libertés de choix à l'apprenant, lesquelles doivent être prises en charge ensuite par l'apprenant pour que l'autodirection ait lieu. Notre recherche va donc tenter tout d'abord, de circonscrire et d'évaluer l'ouverture du dispositif étudié, ce dans ses états prescrits et perçus. Nous tenterons d'étayer les évaluations réalisées par les concepteurs et les personnels d'éléments de discours observés aux cours des entretiens semi-dirigés réalisés avec eux. Nous mettrons ensuite ces résultats en parallèle de traces de formation des apprenants, pour observer comment les composantes de l'ouverture sont actualisées par des apprenants. Nous espérons grâce à ce travail construire une description fine et analytique du dispositif de formation dans sa complexité, et apporter des éléments illustrant au sein de ce dispositif comment l'ouverture est actualisée par les apprenants, et quelle est la place du dialogue avec les formateurs dans cette actualisation. Nous tenterons de construire une image de l'appropriation de ce dispositif particulier. Nous allons tenter d'évaluer toutes les composantes proposées par Jézégou, même si Paquelin a considéré possible de représenter le processus d'appropriation en ne s'appuyant que sur un nombre limité de composantes, et en les réinterprétant dans le contexte du dispositif qu'il étudie. Il nous semble donc possible de limiter par la suite les composantes pour mieux construire des représentations des processus en cours, ou de focaliser sur des groupements de composantes définis en d'autres termes que ceux proposés par Jézégou. Les composantes pédagogiques étant

communes aux composantes de l'ouverture d'un dispositif telles que définies par Jézégou et à la définition de l'autodirection de l'apprentissage tel que défini par Holec, nous tenterons en particulier d'observer l'actualisation des composantes pédagogiques par un panel d'apprenants. Notons enfin que notre calendrier nous a fait mettre en œuvre le protocole GENIP établi par Jézégou (2004, 2005) en 2009. En 2010, Jézégou (2010c), en a publié une nouvelle version, GEODE, qui comprend des modifications majeures (prise en compte d'une échelle de Likert) et remet en question certaines des catégories préalablement établies. Nous ne manquerons pas d'explicitier ces évolutions apportées par Jézégou au fur et à mesure de nos développements.

8.2. Zone proximale d'actualisation d'un dispositif et distance transactionnelle

Une fois l'état prescrit du dispositif circonscrit par l'évaluation de son ouverture, Paquelin propose de la représenter conjointement à l'état vécu du dispositif et à l'actualisation effective des libertés de choix de l'apprenant, afin d'identifier des limites « supérieures (ZPA+) et inférieures (ZPA-) » qui « concrétiseraient la zone d'acceptation, d'exercice de la liberté de choix » (Paquelin, 2004 : 171).

La dimension proximale est fournie par les degrés d'ouverture exprimés en degrés de liberté d'actualisation, qu'ils soient explicites ou implicites. Cette proposition conduit à penser l'actualisation comme un déplacement au sein d'un espace défini par deux zones situées de part et d'autre d'une forme optimale et référentielle du dispositif prescrit. Cet espace détermine l'ouverture prescrite, autorisée par les concepteurs et prescripteurs (*ibid.*).

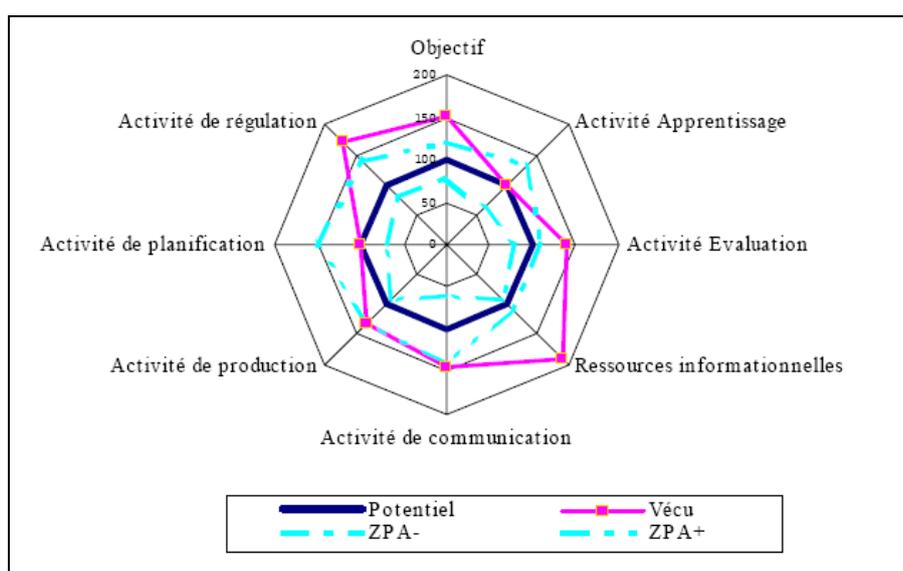


Fig. 55. La zone proximale d'actualisation (Paquelin, 2004 : 171)

Paquelin a ici choisi des paramètres parmi ceux proposés par Jézégou dont il a défini les caractéristiques au sein du dispositif étudié, afin d'établir un protocole pour évaluer l'actualisation effective des apprenants. Ce dernier est spécifique au dispositif étudié par Paquelin et non-reproductible dans notre étude. En revanche, sa démarche nous semble ouvrir une voie particulièrement pertinente à l'analyse de la distance transactionnelle non comme une caractéristique fixe d'un dispositif de formation, mais plutôt comme une caractéristique des mouvements qui s'y jouent, rejoignant même l'hypothèse difficile à construire que ces mouvements seraient de nature fractale et non linéaire.

La dynamique d'appropriation d'un dispositif de formation ouverte ne semble pas de type linéaire, mais de type spiralé. La première étape est celle de la reconnaissance de l'offre au cours de laquelle l'apprenant reconnaît certaines composantes du dispositif. L'apprenant teste l'efficacité du dispositif pour ensuite retenir ce qui lui semble pertinent pour la suite de son projet. Ces différents ajustements qui conduisent à des états stabilisés permanents ou temporaires d'un dispositif vécu sont l'objet de régulations entre l'apprenant et les autres membres engagés dans le dispositif : les tuteurs et les autres apprenants (Paquelin et Choplin, 2003). Ces régulations ont pour objet de maintenir l'évolution du dispositif prescrit dans son aire de développement (Paquelin, 2004 : 172).

Le processus d'appropriation nous apparaît ainsi comme un objet d'études et d'analyses susceptible de faire apparaître le mouvement, analogique, qui pourrait exister dans une logique de conception cherchant à favoriser la mise en œuvre et le développement d'une autonomie d'apprentissage de l'apprenant que nous avons tenté de problématiser et de représenter théoriquement dans le chapitre cinq. Ce mouvement s'appuierait d'une part sur une logique d'ouverture, et d'autre part sur une logique de dialogue et plus spécifiquement sur la modélisation du rôle des formateurs, conformément aux hypothèses principales de Moore. Nous continuons à supposer que si des relations de hiérarchies existent entre autonomie, ouverture et dialogue, l'autonomie de l'apprenant serait un objectif de conception du dispositif conditionnant sa structure, motiverait à le rendre ouvert. D'autre part, nous continuons également à supposer que le dialogue est dépendant de la structure, dans la mesure où ses qualités et quantités doivent être en cohérence avec la possible incapacité de l'apprenant à exercer les choix offerts par le dispositif, et doit donc être modélisé de sorte à permettre l'étayage de ces choix, leur explicitation et compréhension par l'apprenant, sans pour autant les restreindre. Dans la mesure où le dispositif créé par l'équipe du CRAPEL et décrit dans notre chapitre sept semble être conçu dans une optique d'ouverture et de visée d'exercice et de développement de l'autonomie de l'apprenant, et comporte deux types de dialogue spécifiques dont celui avec le conseiller dont nous avons explicité les spécificités dans le chapitre quatre, nous allons tenter d'observer dans ce dispositif des éléments pouvant servir à observer les relations

entre ouverture, dialogue et autonomie. Nous allons donc tenter de créer différentes images et ensembles de données susceptibles de représenter différents états de ce dispositif et d'éclairer ces relations.

8.3. Protocole général

8.3.1. Etat prescrit du dispositif et évaluation de l'ouverture

Entretiens semi-dirigés

Pour tenter d'appréhender les représentations de différents acteurs du dispositif de formation, nous avons souhaité posséder un corpus langagier auquel nous référer. Par ailleurs, comme nous l'avons expliqué précédemment, le parti pris du protocole GENIP de décomposer la notion de dispositif de formation en sous-composantes nous semblait susceptible d'induire un biais au moment de chercher à rendre compte de la logique interne du dispositif étudié, de sa cohérence et de la complexité et de la nature de cette cohérence. Nous avons donc conçu une grille d'entretiens semi-dirigés à partir d'autres propositions d'éléments constitutifs de la notion de dispositif de formation. Nous avons retenu la proposition de Leclercq (2000), à savoir la métaphore du diamant.

(1) qui apprend	apprenant
(2) quoi	contenu
(3) par qui	enseignant(s)
(4) avec qui	coapprenants
(5) selon quels principes	philosophiques, psychologiques, pédagogiques sociologiques
(6) comment	méthodes : stratégies, activités, paradigmes
(7) avec quoi	ressources
(8) selon quelle organisation	lieux, moments, progressions
(9) en allant vers quoi	objectifs
(10) en se fondant sur quoi	prérequis
(11) en partant de quoi	préacquis
(12) mesuré comment et quand	évaluation
(13) pour satisfaire quelles attentes ou pour résoudre quel problème	analyse des besoins
(14) avec quelles Contraintes	conditions favorisantes ou défavorisantes.
(15) avec quel impact	suiti de transfert
(16) à la Demande de qui	dans le cadre de quel contrat ou accord

Tabl. 8. La métaphore du Diamant, Leclercq (2000) citée par Denis (2003 : 30)

Nous avons également considéré la proposition de Glikman qui considère différentes composantes aux dispositifs de formation, avec les publics (et leurs statuts, niveau, motivations, rapport à la formation, rapport aux technologies) au centre de celles-ci.

- Les objectifs de la formation (diplôme, acquisition d'une compétence, enrichissement culturel)
- Les contenus de la formation
- Les principes pédagogiques (transmission de connaissances, de savoir-faire développement des compétences d'auto-formation, degré d'individualisation)
- Les principes administratifs (modalités d'information, de recrutement, de sélection, rythme du cursus, périodicité)
- Les coûts de la formation (pour l'institution, pour les apprenants)
- Les modalités d'évaluation du dispositif
- Les modalités d'évaluation des personnes et des acquis (continue, finale)
- Les lieux de la formation (lieu de travail, domicile, centre de ressources)
- Les acteurs de la formation (statuts, mode d'implication, de rémunération, répartition des rôles, production, tutorat, gestion)
- Les médias et technologies (pour la transmission des connaissances, pour la documentation, pour la communication)
- Le contexte géographique et institutionnel (lieu d'implantation, statut juridique) (Glikman, 2002 : 78).

Nous avons enfin retenu le principe développé par Bernard (1999) de la visée du dispositif de formation, qui introduit une idée éthique en relation avec les principes pédagogiques soutenant le dispositif et la manière dont sont conçus le rôle et la place de l'apprenant. Nous avons ainsi construit une grille d'entretien, sur laquelle nous nous sommes ensuite appuyée pour réaliser des entretiens semi-dirigés avec des concepteurs du dispositif, entre le 6 mai et le 25 juin 2009, soit quelques jours avant la fin de la « livraison du dispositif », c'est-à-dire la fin de la période de conception pédagogique. Nous avons choisi pour représenter les concepteurs deux enseignantes-chercheurs encadrant la conception du projet, (toutes deux co-chefes de projet) et deux acteurs clés de la conception générale du dispositif : l'entrepreneur, chargé du développement financier et de la coordination générale des équipes pédagogiques et techniques, et la future directrice de centre chargée du développement commercial du produit et des recrutements et formations des futurs vendeurs. Nous nommerons dans le corpus et les différents schémas à venir ces sujets respectivement CP1 et CP2 (Concepteur Pédagogique 1 ou 2) et CC1 et CC2 (Concepteur Commercial 1 ou 2). L'enjeu de la conception de ce dispositif étant de répondre aux besoins d'un acteur à la fois client et apprenant, et de faire coïncider une démarche de formation (à l'anglais et à la formation, qui plus est dans une démarche d'individualisation autonomisante) à une démarche de service, voire d'industrialisation de la connaissance. Il nous a donc semblé pertinent, dès le début des analyses, de considérer les deux points de vue influençant potentiellement l'actualisation du dispositif : le point de vue pédagogique, et le

point de vue commercial. Le dispositif s'appelant, à l'époque de constitution de ces données, Kangaroo⁷³, nous avons employé son nom plutôt que le terme « dispositif », afin de faire parler les personnes du système dans son ensemble.

Objectif	Sous-objectif, précisions	Exemple de questions posées
- Ouvrir la discussion	- Faire décrire le dispositif de manière générale - Faire se présenter l'interviewé par rapport au dispositif	Questions générales : Pour vous, qu'est-ce que Kangaroo ? Quel est votre rôle au sein de Kangaroo ?
- Faire décrire le dispositif et ses composantes essentielles	- aspects marketing, modalités d'inscription - objectifs de la formation, contenus, évaluation des acquis - lieux, rythmes - coûts	Comment va se dérouler la formation pour un apprenant ?
- Faire décrire le rôle des acteurs et les interactions prévues	- concepteurs, secteur Recherche et Développement - conseillers, anglophones - commerciaux, administratifs, réceptionnistes, direction	Pouvez-vous décrire les rôles et les fonctions des différents intervenants ? Comment tous ces gens vont-ils travailler ensemble et avec les apprenants ?
- Faire décrire le rôle des ressources, des technologies et les médiations prévues	- ressources authentiques - ressources en ligne et outils d'organisation prévus	Avec quoi et comment les apprenants vont-ils travailler ? Quelles sont les ressources et les outils proposés ? Comment vont-ils les utiliser ?
- Faire décrire les publics visés et leur intégration dans le dispositif	- statut, niveau, motivations - rapport à la formation - rapport aux technologies - relations entre les différents rôles assumés par le public (utilisateur, apprenant, client)	A votre avis, qui va venir se former chez Kangaroo ? Pourquoi les apprenants vont-ils choisir cette formation plutôt qu'une autre ?
- Faire décrire la vision du dispositif (Bernard, 1999)	- principes commerciaux - principes idéologiques - principes pédagogiques	Pourriez-vous décrire la « méthode » Kangaroo ? Quels sont les objectifs de Kangaroo ? Quelles sont les valeurs que Kangaroo va développer ?
- Faire décrire les modalités d'évaluation du dispositif	- atouts et les contraintes du dispositif - évaluation de l'efficacité commerciale / pédagogique	A votre avis, quelles sont les forces et les faiblesses de Kangaroo ? Comment va-t-on évaluer les performances de Kangaroo ? Le concept est-il définitif ? Quelles sont les évolutions possibles ?
- Faire décrire la visée du dispositif (Bernard, 1999)	- positionnement social du dispositif	Selon vous, qu'est-ce que Kangaroo va apporter à l'apprentissage de l'anglais ? Au marché de la formation ? Aux apprenants ?

Tabl. 9. Grille d'entretiens semi-dirigés

⁷³ Le projet s'est appelé CARLA pendant la phase de conception, puis *Kangaroo* a été déposé et utilisé jusqu'en juillet 2010 où un détenteur du nom Kangourou en formation d'adulte a fait valoir ses droits d'usages et a déposé sa marque. Le centre de formation est alors resté plusieurs mois sans nom pour enfin être baptisé *Englishmania*. On retrouve donc l'appellation Kangaroo dans le corpus, mais au jour de la rédaction, le dispositif s'appelle *Englishmania*.

Les entretiens ont été réalisés individuellement, à l'exception de l'entretien des concepteurs commerciaux, dont les disponibilités étaient si restreintes qu'il ne nous a pas été possible de trouver deux créneaux pour nous entretenir individuellement avec eux. Nous les avons donc interviewés ensemble, ce qui est quelque peu regrettable, dans la mesure où la parole n'a pas été répartie équitablement entre eux deux. Ces trois entretiens avec les concepteurs ont été transcrits (Vol. 2, T1 à T3 : 4-64).

Evaluation du GENIP

Pour mettre en place ce protocole, nous avons tout d'abord testé une première fois le questionnaire avec les reformulations de la grille canadienne déjà opérées par Jézégou en 2004, auprès des mêmes quatre concepteurs du dispositif, entre le 12 et le 16 octobre 2009. Nous souhaitons obtenir une évaluation brute des composantes du questionnaire GENIP, dépourvue de toute influence. Nous n'avons pas échangé avec eux sur les termes à évaluer, mais leur avons donné comme consigne d'indiquer en commentaires en marges des questions leurs problèmes éventuels d'interprétation. Nous leur avons soumis également le barème suivant, tel qu'explicité par Jézégou (2005 : 125).

3	La liberté de choix est quasi-totale. L'institution impose très peu de contraintes sinon aucune
2	La liberté de choix est importante. L'institution impose peu de contraintes. La liberté de choix l'emporte sur les contraintes.
1	La liberté de choix est restreinte en raison des contraintes importantes imposées par l'institution. Les contraintes l'emportent sur la liberté de choix.
0	La liberté de choix de l'apprenant est pratiquement inexistante en raison de l'ampleur des contraintes imposées par l'institution

Tabl. 10. Barème d'évaluation complétant la grille GENIP

Nous avons ainsi obtenu une première évaluation simplifiée des concepteurs, afin de conserver une référence de leurs points de vue avant adaptation de la grille à leur contexte particulier.

L'utilisation complète du protocole de Jézégou implique « d'inviter l'équipe de concepteurs du dispositif étudié à estimer collectivement la répartition des activités pédagogiques associées à chacune des 13 composantes » (Jézégou, 2005 : 127) afin d'obtenir la proportion d'activités pédagogiques associée à la composante étudiée. Ces activités pédagogiques sont définies comme les situations d'apprentissage proposées à l'apprenant : cours en groupe, travail sur ordinateur, tutorat en face à face, etc. Cette étape permet de créer une relativité proportionnelle de l'impact de la liberté de choix de l'apprenant au sein de chaque activité pédagogique, pour obtenir ensuite en les

additionnant le degré de liberté de choix (DLC) offert pour la gestion de la composante par l'apprenant. L'addition des différents DLC de chaque composante permet d'obtenir l'évaluation globale du dispositif et de reconstituer un ensemble à partir de ses éléments. Jézégou illustre la démarche de répartition des activités pédagogiques à opérer avec les concepteurs.

Une équipe de quatre concepteurs d'un dispositif de formation initiale répartit les activités pédagogiques de la manière suivante : les travaux pratiques représentent 11 % (0,11) de ces activités, de même pour les travaux dirigés (11 % ou 0,11) ; les cours magistraux représentent, quant à eux, 78 % (0,78) des activités globales (Jézégou, 2005 : 127).

Pour chacune des composantes, ces concepteurs évalueraient la liberté de choix proposée aux apprenants pour les TD, TP, et les cours magistraux, et les scores obtenus, pondérés selon le barème établi et mis en rapport des activités pédagogiques, seraient relativisés selon les proportions de chacun. Ainsi, dans un dispositif tel que celui de l'exemple ci-dessus, l'évaluation des concepteurs portant sur les cours magistraux resterait celle influençant le plus largement la note globale. Le calcul global de l'ouverture du dispositif peut alors prendre en compte les coefficients de pondération et le pourcentage d'activités pédagogiques au sein d'une composante pour fournir une évaluation plus précise. Jézégou explique également comment remettre les scores en pourcentage pour une meilleure lisibilité, en prenant simplement en compte le score maximal possible pour l'évaluation d'une composante.

Une réunion de concertation a été mise en place le 20 novembre 2009 avec les concepteurs pour effectuer cette répartition des activités pédagogiques composante par composante. Dans le contexte du développement du projet, cette réunion a eu lieu plus de deux ans après le début du projet de conception, cinq mois après les interviews, et dans un moment particulier entre sa conception et sa mise en œuvre. En effet, l'ouverture du premier centre de langue avait été planifiée pour le mois de septembre⁷⁴ et prenait du retard sur les prévisions. Les acteurs commerciaux étaient en train de mettre en place les aspects matériels du centre : recherche et aménagement de locaux, recherche de financements et partenaires complémentaires, alors que les acteurs pédagogiques avaient terminé leur partie du cahier des charges. La conception initiale du dispositif était « achevée » mais le dispositif n'était pas encore mis en œuvre, il n'était pas encore actualisé. A l'issue de la réunion, chaque concepteur a réévalué individuellement la grille adaptée collectivement, et nous avons recalculé l'ouverture du dispositif selon le protocole cette fois complet de Jézégou, c'est-à-dire en prenant en compte non seulement les

⁷⁴ Après avoir été déjà une première fois repoussée de mars 2009 à septembre 2009.

coefficients de pondération des composantes, mais aussi la répartition des activités au sein même d'une composante. Cette réunion a été transcrite (Vol. 2, T4 : 65-121).

8.3.2. Perception du dispositif et de son ouverture et par les personnels

Entretiens semi-dirigés

Pour pouvoir comparer les représentations du dispositif des concepteurs avant sa mise en œuvre avec des éléments susceptibles de représenter d'autres états de ce dispositif, nous nous sommes appuyée sur les deux précédents protocoles. Nous avons choisi de constituer un panel de personnels du premier centre de formation, ouvert en avril 2010, comparable avec celui des concepteurs. Nous avons d'abord sélectionné deux sujets représentant un versant commercial de l'exploitation du dispositif, à savoir la directrice marketing et la conseillère commerciale, que nous nommerons PC1 et PC2 (Personnel Commercial 1 et 2). Ensuite, nous avons sélectionné deux sujets représentant le versant pédagogique du dispositif, à savoir la conseillère et la locutrice native anglophone, que nous nommerons PP1 et PP2 (Personnel Pédagogique 1 et 2). Nous avons réalisé des entretiens avec ces quatre personnes, individuellement, en suivant la grille établie précédemment. Tous ces entretiens ont eu lieu le 16 décembre 2010, soit un an et demi après ceux réalisés avec les concepteurs (Volume 2, T5 à T8 : 122-173).

Evaluation du GENIP

A l'issue des entretiens, le 16 décembre 2010, nous avons soumis la grille adaptée par les concepteurs à chaque membre du personnel du panel, pour créer une image du dispositif perçu par ce type d'acteurs, susceptibles de porter la prescription initiale. Nous avons réitéré les calculs permettant d'évaluer l'ouverture du dispositif pour chacun d'entre eux, ainsi que les moyennes de leurs évaluations. Nous avons ainsi obtenu des données comparables avec l'évaluation réalisée par les concepteurs, capables de figurer le dispositif prévu et perçu par deux catégories d'acteurs à des moments distincts de la genèse du dispositif.

Croisement des données

A partir des données langagières, nous avons effectué des analyses de discours que nous tentons de rapprocher des évaluations réalisées, dans le but de mieux illustrer les fondements, les intentions du dispositif et ses moyens, ainsi que les représentations que se font les différents acteurs de la prescription des différentes composantes de la structure du dispositif, mais aussi de la place de l'autonomie de l'apprenant dans les formations et de la modélisation du rôle des formateurs. Nous puiserons dans ces données langagières d'une part pour tenter d'explicitier les évaluations réalisées et les écarts visibles dans l'état prescrit du dispositif et son état perçu, mais aussi pour tenter d'apporter des définitions situées à chacune des composantes et de proposer une articulation, voire une hiérarchisation entre elles, dans le cadre de ce dispositif précis.

8.3.3. Perception de l'ouverture des apprenants et état vécu du dispositif

Représentation de l'ouverture

Pour pouvoir enfin approcher le mouvement d'actualisation dans son ensemble, nous avons cherché à obtenir également des données illustratives auprès d'une population d'apprenants. Pour cela, nous avons reconduit l'évaluation de l'ouverture du dispositif auprès d'apprenants du centre de formation, entre le 25 février et le 21 avril 2011. Nous en avons élaboré une version en ligne que la conseillère a proposé de remplir à tous les apprenants qu'elle a vus en entretiens de conseil durant cette période. Les répondants étaient donc volontaires, et les questionnaires ont été anonymés par la suite mais ne l'étaient pas lors du prélèvement, afin de pouvoir confronter leurs représentations de l'ouverture à des traces enregistrées par l'environnement numérique concernant leurs formations. Ils ont cependant été prévenus qu'ils ne seraient utilisés qu'à des fins de recherche et ne seraient pas accessibles à l'équipe du centre. Ces apprenants ne sont pas complètement représentatifs des personnes en formation, dans la mesure où ceux qui auraient abandonné la formation n'ont pas été sollicités pour répondre au questionnaire, et peuvent être particulièrement bienveillants, et avoir accepté de répondre au questionnaire pour satisfaire la demande de leur conseillère. Nous ne chercherons donc pas avec ce panel à trouver des données susceptibles d'offrir une image statistique du dispositif, mais plutôt d'illustrer des tendances que cette population pourrait déjà représenter.

Nous avons adapté le questionnaire aux apprenants en reformulant les questions à leur intention et en apportant des simplifications pour tenter de rendre bien compréhensibles les composantes. Notre objectif étant ici non plus d'évaluer l'ouverture du dispositif, mais d'en évaluer leur perception ou représentation (état perçu du dispositif), et le questionnaire étant utilisé auprès de clients, nous avons comme contrainte supplémentaire de ne pas induire dans les questions de reproches ou d'éléments qui pourraient être interprétés comme négatifs par les apprenants. Par exemple, nous n'avons pas proposé de répartition entre les différentes activités. Cela aurait eu pour effet de mettre en avant le fait que la plate-forme pourrait techniquement être accessible depuis l'extérieur du centre, ce que souhaiteraient certains apprenants, mais que la direction souhaite limiter très strictement. Cela aurait pu aussi mettre en évidence les contraintes du dispositif en termes de format, le travail sur poste informatique étant généralement totalement solitaire. En revanche, nous avons conservé toutes les spécifications apportées par les concepteurs concernant la question du temps, car elles étaient mieux en relation avec les préoccupations organisationnelles du centre, et les réponses intéressaient la direction. Lorsque nous tenterons de mettre en parallèle certains résultats issus de ce questionnaire avec les réponses des concepteurs et personnels, cela sera fait avec précaution, compte-tenu des limites ici décrites de la portée de ces données : questionnaire moins précisément paramétré, et population potentiellement bienveillante.

Chez Kangaroo, vous avez une liberté de choisir : *

	Presque totale	Importante	Limitée	Insuffisante
le(s) lieu(x) où vous travaillez	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
la durée de la formation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vos horaires de travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les dates et horaires des RDV avec coach ou anglophone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les dates et horaires des ateliers auxquels vous participez	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vos objectifs d'apprentissage	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
des contenus adaptés à vos objectifs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
des ressources parmi un panel varié (vidéo, CD-rom, textes etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vos techniques de travail, vos façon de travailler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Chez Kangaroo, vous avez une liberté de construire : *

	Presque totale	Importante	Limitée	Insuffisante
vos rythmes de travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
un cheminement personnel (entre les choix de ressources, de documents et d'activités, les possibilités de rendez-vous, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les modalités d'évaluation de votre apprentissage (critères, moments, manière etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Avez-vous pu entrer facilement en formation ? (date de démarrage, pré-requis en anglais ou en informatique, etc.) *

Pouvez-vous solliciter des personnes-ressources pour vous aider dans votre apprentissage ? (coach, anglophone, autre apprenant, etc.) *

Commentaires, suggestions, remarques

Tabl. 11. Grille proposée aux apprenants

Nous avons obtenu 40 réponses et éliminé ensuite de ce panel 4 apprenants. L'un en raison de problèmes informatiques qui ont rendu ses traces de formation incomplètes (A33), et les trois autres (A1, A28, A34) parce qu'ils étaient inscrits depuis moins de trente

jours, ce qui faussait les traces d'activité, l'entrée en formation bénéficiant d'un accompagnement humain nettement supérieur à la suite de la formation, avec un premier entretien de conseil d'une heure au lieu d'une demi-heure.

Traces d'apprentissage

Le jour de réponse au questionnaire, nous avons systématiquement compilé les traces d'apprentissage de chaque apprenant susceptibles d'être mises en corrélations avec les résultats de leur évaluation de l'ouverture, à savoir toutes les informations contenues dans l'espace d'administration de la plate-forme concernant leur parcours :

- le nombre et la teneur de leurs objectifs et les éléments précis de leur programme,
- le nombre et la teneur des évaluations réalisées,
- le nombre et la teneur des ressources utilisées,
- le nombre des rendez-vous réalisés avec l'équipe pédagogique et les compte-rendus,
- le nombre et le descriptif des ateliers auxquels ils ont participé,
- leur rythme de travail et les graphiques correspondant (jour de fréquentation du centre et répartition des activités dans le temps).

Ces données ont été systématiquement prélevées, mais n'ont pu être conservées que sous forme d'images, ce qui n'est pas interrogeable de manière systématique. Nous avons donc dû par la suite reproduire celles que nous avons cherché à comparer sous forme de tableaux de données. Nous avons reporté les données concernant le rythme de travail des apprenants, leur durée de formation, leur durée de travail individuel sur poste informatique, leur durée de rendez-vous avec anglophone et conseiller, leur durée passée en atelier, afin de pouvoir mettre ces éléments en perspective des évaluations de leur liberté de choix dans les temps et rythme de formation. Nous avons ensuite reporté les nombres d'objectifs et d'éléments de programmes créés et validés, à mettre en perspectives des évaluations de la composante objectif et évaluation, le nombre de ressources utilisées par catégories (CD-rom, activités, vidéos, audio et textes) afin d'avoir des éléments quantitatifs sur les ressources (Vol. 2., Annexe 10 : 178-181, Annexe 13 : 274-276). Enfin, nous avons converti en format texte interrogeable par le concordancier WinConcordance les compte-rendus réalisés par l'équipe pédagogique, afin de pouvoir rechercher des mots-clés spécifiques et illustrer le traitement des composantes grâce à cette représentation des dialogues pédagogiques entre l'équipe et l'apprenant. L'intégralité de ce matériel est disponible en annexes (Vol. 2, Annexe 12 : 186-273).

8.4. Test du protocole, réunion de concertation, conception de la grille finale d'évaluation

8.4.1. Test de la grille GENIP

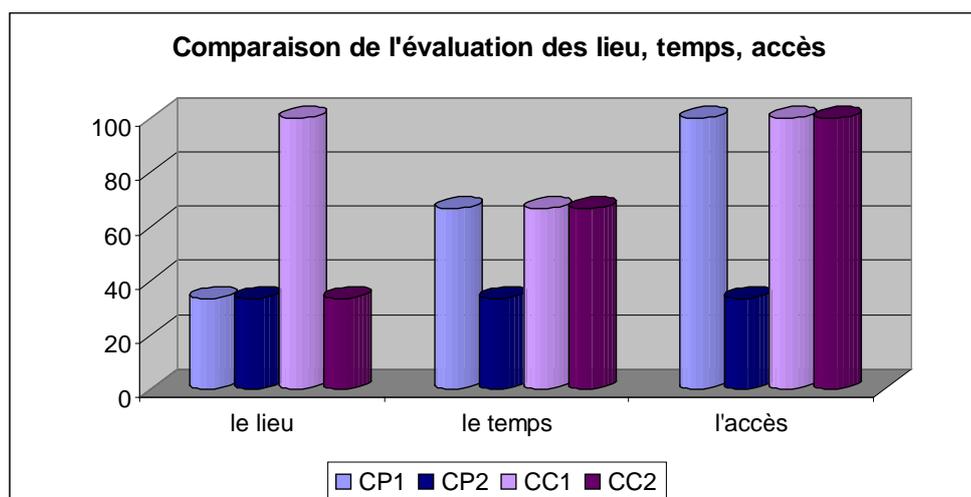
Le test brut de la grille GENIP évaluée par les concepteurs avant concertation a permis de valider les instruments de recherche et de mettre en évidence une première perception des concepteurs du dispositif étudié. Tout d'abord, la moyenne des évaluations des concepteurs fait apparaître un dispositif ouvert à 83,25%, ce qui correspondrait à un dispositif hautement ouvert d'après Jézégou.

amplitude obtenue en %	catégorie descriptive du dispositif
$100 \geq \text{score} > 90$	hautement ouvert +
$90 \geq \text{score} > 80$	hautement ouvert
$80 \geq \text{score} > 70$	hautement ouvert -
$70 \geq \text{score} > 60$	moyennement ouvert +
$60 \geq \text{score} > 50$	moyennement ouvert
$50 \geq \text{score} > 40$	moyennement ouvert -
$40 \geq \text{score} > 30$	peu ouvert +
$30 \geq \text{score} > 20$	peu ouvert
$20 \geq \text{score} > 10$	peu ouvert -
$10 \geq \text{score}$	fermé

Tabl. 12. Catégorisation de l'amplitude d'ouverture des dispositifs (Jézégou, 2005 : 134)

Certaines composantes sont évaluées unanimement par les concepteurs comme totalement ouvertes. Les évaluations individuelles de la grille et les commentaires parfois rédigés par les concepteurs permettent d'identifier au sein des composantes proposées celles comprises et prises en compte dans l'élaboration du dispositif, et d'autres dont la formulation leur semble ambiguë ou difficile à comprendre. Leurs remarques justifient ainsi pleinement les recommandations de Jézégou d'effectuer une réunion de concertation pour valider les termes de la grille et construire ensemble la répartition des activités pédagogiques impliquées par chaque composante. Nous présentons cependant rapidement ces résultats préliminaires.

Les composantes spatio-temporelles

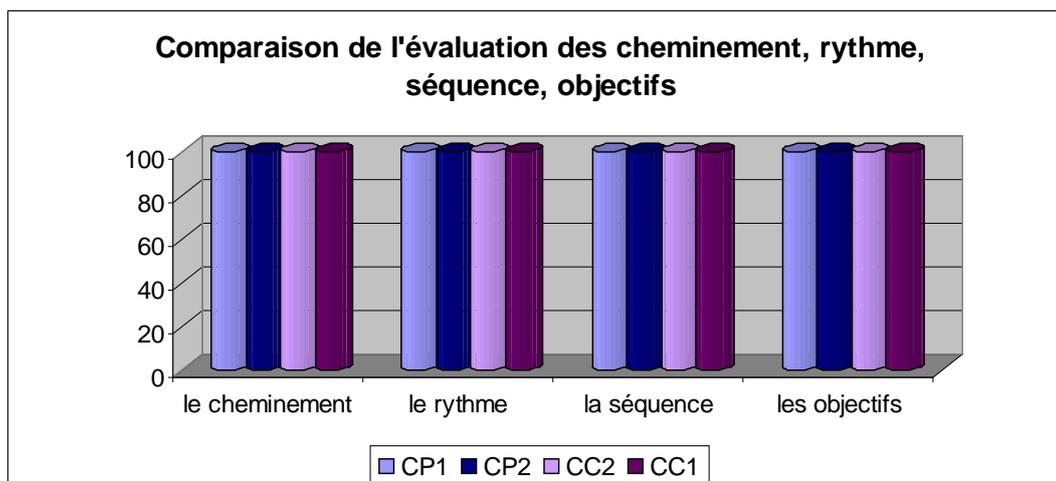


Graph. 1. Première évaluation des concepteurs des DLC des composantes lieu, temps, accès

Des écarts apparaissent entre les concepteurs dans l'évaluation des DLC de ces composantes (graph. 1). Seul CC1, par exemple, considère l'apprenant libre de choisir ses lieux d'apprentissage, les autres concepteurs ayant évalué à seulement 33% la liberté de choix du lieu pour l'apprenant. Le temps semble également contraint dans la vision des concepteurs, trois d'entre eux considérant l'apprenant libre de le gérer à 66% et le dernier à seulement 33%. L'accès semble en revanche plus ouvert, totalement pour trois des concepteurs, mais seulement à 33% pour le dernier. On remarque ici que CP2 semble considérer globalement l'apprenant moins libre de gérer les composantes spatio-temporelles que ses homologues, toutes ses évaluations affichant une restriction des libertés de l'apprenant à 33%.

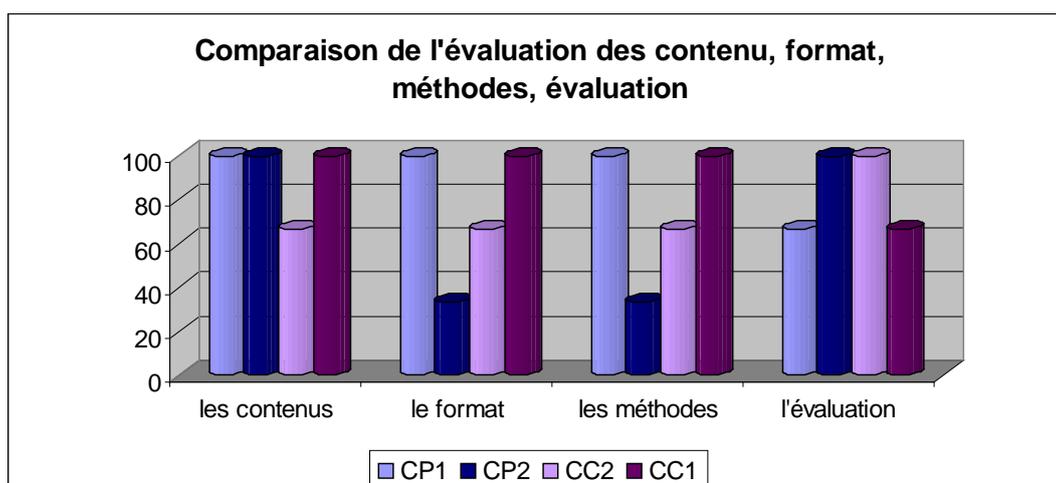
Quatre composantes sont ensuite évaluées comme offrant une liberté maximale à l'apprenant dans leur gestion, à savoir la composante spatio-temporelle du rythme, et trois composantes pédagogiques : la séquence, les objectifs et le cheminement (graph. 2).

Les composantes pédagogiques



Graph. 2. Première évaluation des concepteurs des DLC des composantes cheminement, rythme, séquence, objectifs

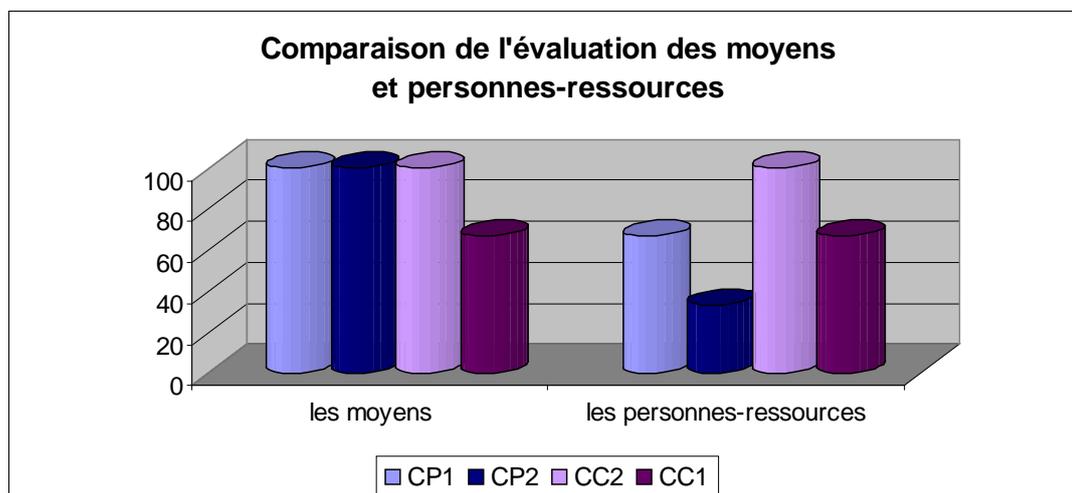
Les autres composantes pédagogiques sont évaluées de manière assez variée selon les concepteurs (graph. 3). Les contenus sont ainsi globalement perçus comme offrant une très grande liberté de choix à l'apprenant, un concepteur concevant certaines restrictions quand les trois autres n'en voient aucune. L'évaluation est également perçue par les concepteurs comme un domaine permettant à l'apprenant de mettre en œuvre une liberté certaine, avec des restrictions pour deux concepteurs et sans aucune pour les deux autres. Les méthodes et le format sont évalués en revanche de manière beaucoup plus contrastée, mais pourtant selon le même schéma : CP1 et CC1 les conçoivent comme offrant beaucoup de liberté à l'apprenant, CC2 perçoit des restrictions, et CP2 en perçoit de sérieuses.



Graph. 3. Première évaluation des concepteurs des DLC des composantes contenus, formats, méthodes, évaluation

Les composante de la communication éducative médiatisée

Enfin, les composantes de la communication éducative médiatisée (graph. 4) sont aussi évaluées de manière contrastée : les moyens sont évalués comme offrant une très grande liberté à l'apprenant, et les personnes-ressources sont évaluées comme offrant une liberté de choix à 66% pour CC1 et CP1, à 33% pour CP2, et à 100% pour CC2.



Graph. 4. Première évaluation des concepteurs des DLC des composantes moyens et personnes-ressources

Ces évaluations ayant été réalisées par les concepteurs sans qu'aucune explication sur les termes utilisés dans la grille leur aient été données, à titre de test préliminaire du questionnaire et de référence ultérieure, nous allons à présent observer les adaptations effectuées sur les formulations utilisées dans le questionnaire lors de la réunion de concertation.

8.4.2. Réunion de concertation et conception de la nouvelle grille située

Nous avons préparé pour cette réunion un support de présentation présentant sur chaque page la question posée dans la première version du questionnaire, des précisions présentes initialement dans le GENIP, et des propositions de reformulation des questions, ou de décomposition des questions en plusieurs questions relatives aux différentes activités pédagogiques concernant la composante, comme Jézégou propose de le faire. Nous décrirons plus en détail dans la partie suivante la manière dont nous avons mené cette réunion de concertation et ce qu'il s'y est passé, car c'est en détaillant composante par composante les réactions des concepteurs que nous pouvons réellement retirer des points

intéressants à commenter. Pour l'heure, nous nous contenterons donc de présenter des résultats généraux. La réunion a ainsi atteint son objectif, dans la mesure où elle a bien permis la révision de la grille, certaines questions ayant beaucoup évolué, quand d'autres restent quasiment identiques. La grille finale contient, pour certaines composantes, plusieurs questions relatives aux activités pédagogiques proposées.

Nous présentons ci-dessous les évolutions apportées au questionnaire grâce à la réunion de concertation. Nous indiquons une seule fois les questions n'ayant pas nécessité de reformulation pour plus de lisibilité.

Composante	Question initiale	Question(s) reformulée(s)
Lieu	L'apprenant a-t-il la possibilité de choisir et de négocier le ou les différents lieux de sa formation ?	- L'apprenant a-t-il la possibilité de choisir et de négocier le lieu du travail sur poste informatique ? - L'apprenant a-t-il la possibilité de choisir et de négocier le lieu des activités humainement accompagnées (ateliers, rendez-vous etc.) ?
Temps	Le(s) temps de formation est-il négocié avec la personne ?	- La durée de la formation est-elle négociée avec l'apprenant ? - L'apprenant peut-il déterminer ses horaires de travail sur poste informatique ? - L'apprenant peut-il déterminer les dates et horaires des rendez-vous avec un conseiller ou un anglophone ? - L'apprenant peut-il choisir en fonction des dates et horaires qui lui conviennent les ateliers auxquels il souhaite participer ?
Accès	L'accès à la formation est-il suffisamment souple pour accepter à tout moment une personne qui en exprime le souhait ?	L'accès à la formation est-il suffisamment souple pour accepter à tout moment une personne qui en exprime le souhait quels que soient ses acquis, ses expériences, ses compétences ?
Cheminement	L'apprenant a-t-il la possibilité de choisir plusieurs cheminements possibles dans son parcours global de formation ?	L'apprenant a-t-il la possibilité de construire un cheminement individuel ?
Rythme	La formation proposée permet-elle à chacun de progresser à son propre rythme ?	
Objectifs	L'apprenant participe-t-il, tout ou partie, à la définition de ses propres objectifs d'apprentissage ?	
Contenus	Les conditions nécessaires sont-elles créées pour que le stagiaire puisse définir les contenus qui lui conviennent le mieux ?	Les conditions nécessaires sont-elles créées pour que l'apprenant puisse définir lui-même quoi apprendre, c'est-à-dire les contenus qui correspondent le mieux à ses objectifs ?

Composante	Question initiale	Question(s) reformulée(s)
Format	L'apprenant a-t-il le choix d'apprendre seul, en équipe ou les deux à la fois ?	- L'apprenant a-t-il le choix d'apprendre seul ou en groupe quand il travaille sur le site web ? - L'apprenant a-t-il le choix d'apprendre seul ou en groupe quand il travaille avec un anglophone ? - L'apprenant a-t-il le choix d'apprendre seul ou en groupe quand il travaille avec un conseiller méthodologique ?
Méthodes / révisé Offre de formation	Des méthodes pédagogiques peuvent-elles être mises en œuvre à la demande du stagiaire ? Peut-il choisir les méthodes qui lui conviennent le mieux ?	Différentes formules sont-elles proposées à l'apprenant au sein de l'offre de formation ? A-t-il le choix entre enseignement collectif, enseignement individuel, apprentissage autodirigé ?
Moyens / révisé Ressources pour l'apprentissage de l'anglais	Dispose-t-il de libertés de choix dans la détermination de ses moyens dans un panel spécifique et suffisamment varié ?	A-t-il la possibilité de choisir parmi des ressources suffisamment variées ?
Personnes-ressources	L'apprenant a-t-il la possibilité de déterminer et de solliciter par lui-même des personnes-ressources pour l'accompagner dans ses apprentissages ?	
Evaluation	L'apprenant peut-il déterminer les modalités d'évaluation de ses apprentissages ?	
Séquence	L'apprenant peut-il déterminer par lui-même l'ordre de succession de ses séquences d'apprentissage ?	Question et composante supprimée par les concepteurs.

Tabl. 13. Révision contextualisée de la grille GENIP

La moyenne de l'évaluation de l'ouverture avant concertation était de 83,25%. Dans la deuxième version du protocole, la composante séquence disparaît. Pour CP2, cette composante est liée à un « enseignement » (CP2, Vol. 2, T4 : 103, 1.1429-1430⁷⁵) et n'est pas transposable au contexte de l'autodirection. Elle renvoie implicitement à l'existence de séquences préconstruites au sein d'un module, pour lesquelles l'apprenant a des possibilités de choix (T4 : 104, 1. 1458-1462). Le dispositif ne comprenant pas ce type de pré-construction, elle ne fait pas sens pour les concepteurs. CP1 et CP2 la jugent redondante avec la composante cheminement, qui porte sur la construction par l'apprenant de l'enchaînement de ses activités (T4 : 103-104, 1. 1450-1457). Pour CP1, le terme n'est « pas du tout adapté » au dispositif (T4 : 104, 1. 1465-1466). Trois des concepteurs

⁷⁵ Cette référence renvoie à la Transcription numéro 4 (T4) du volume d'annexes, page 103, lignes 1429-1430). Pour éviter de surcharger le texte inutilement, nous ne mentionnerons plus à présent que le numéro de la transcription, la page et les lignes, toutes les transcriptions se trouvant dans le volume d'annexes. Nous rappellerons cependant le locuteur en cas d'ambiguïté dans le texte.

expriment leur accord pour la supprimer, CC1 par un « allez », CP2 par un « ça allège » et CP1 par « c'est hors-sujet » (*ibid.*, l. 1468-1473).

La composante moyens comprend pour Jézégou les « supports médiatisés d'apprentissage et les outils de communication distants » (Jézégou, 2005 : 122). Pour expliciter cette composante aux concepteurs et leur faire valider la formulation de la question, nous avons repris les descriptions apportées au sein du GENIP pour tenter de la contextualiser et mieux la comprendre. Le GENIP précise ainsi que « cette composante concerne la possibilité de choix entre des éléments comme des documents écrits, audio, des rencontres, des voyages, des colloques etc. » Nous avons donc présenté cette contextualisation aux concepteurs, et leur avons demandé si, dans notre contexte, ce type de choix ne relèverait pas plutôt des ressources d'apprentissage. CP1 a en particulier réagi, et confirmé notre sentiment. Elle insiste sur le fait que selon elle, la question concerne même uniquement les ressources pour l'apprentissage de la langue, et non les ressources pour l'apprentissage de la méthodologie de travail (T4 : 116, l. 1930-1936).

La question intitulée moyens, « L'apprenant dispose-t-il de libertés de choix dans la détermination de ces moyens dans un panel spécifique et suffisamment varié ? » est donc reformulée avec comme titre « ressources pour l'apprentissage de l'anglais » en « A-t-il la possibilité de choisir parmi des ressources suffisamment variées ? ». Cette orientation modifie le protocole, puisqu'elle l'oriente vers une conception plus ancrée dans la didactique des langues, et dans la formation autodirigée en centre de ressources où le terme apparaît largement, et s'éloigne des conceptions propres à la formation à distance. En effet, Jézégou concevait l'utilisation du questionnaire dans le contexte des dispositifs médiatisés, et devait souhaiter inclure dans le protocole l'évaluation de deux éléments différents. En 2010, dans son ultime révision du protocole, et transformation en GEODE, elle propose ainsi d'évaluer non plus 13 mais 14 composantes. La composante moyens n'est plus proposée, et à sa place, deux composantes apparaissent : d'une part les outils de communication, et d'autre part, les supports. La question portant sur les moyens est alors remplacée par deux questions :

- L'apprenant est-il libre de choisir les outils qui lui conviennent le mieux pour, si besoin, communiquer et interagir avec les formateurs et les autres apprenants (téléphone, messagerie, forum, chat, wiki, etc.) ?

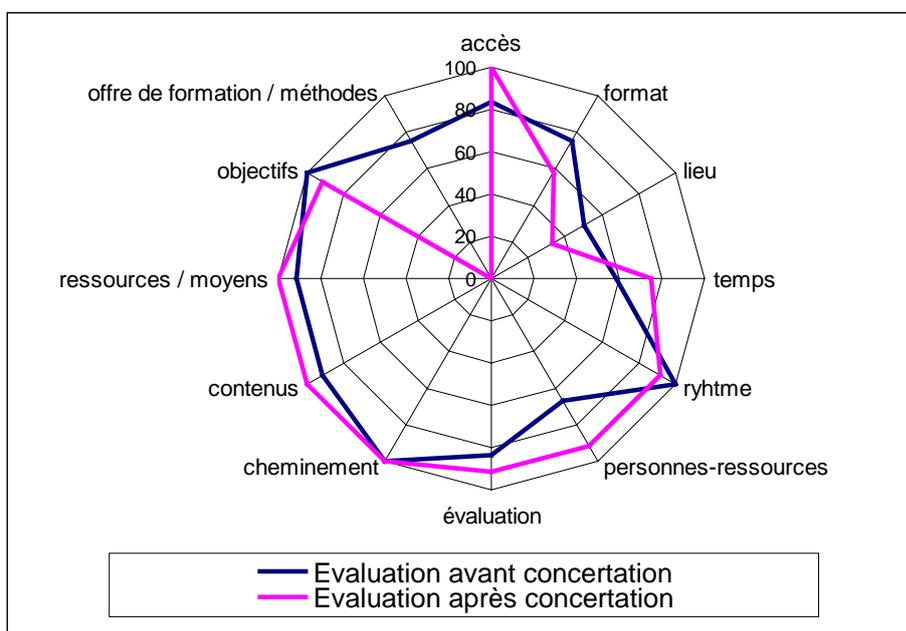
- L'apprenant est-il libre de choisir les supports d'apprentissage qui lui conviennent le mieux (polycopiés, ouvrages, textes numérisés, vidéo et/ou audio en ligne ou non, etc.) ? (Jézégou, 2010c : 88).

Au moment de la validation de la question moyens par les concepteurs, nous n'avions pas encore connaissance de ces avancées apportées par Jézégou à son propre travail, et si notre version du questionnaire fait disparaître l'évaluation de possibilités de choix dans les outils de communication, (même si, nous le verrons, cette dimension est en partie prise en compte par la composante format), la question concernant les supports, ajoutée au protocole par Jézégou, se rapproche fortement de la composante ressources adaptée avec les concepteurs car les deux termes peuvent renvoyer aux documents avec lesquels les apprenants en langue se forment.

Une autre adaptation est venue de la précision de la composante temps, où l'équipe a accepté la proposition d'inclure deux paramètres : la durée de la formation et le choix des horaires. Nous expliciterons leurs réactions et commentaires dans l'analyse détaillée des composantes spatio-temporelles. L'évolution majeure du questionnaire apportée par les concepteurs est la transformation de la composante méthodes en « offre de formation ». Cette révision nous a semblé, *a posteriori* des analyses, une erreur d'interprétation des concepteurs. Pour pouvoir réutiliser le questionnaire avec les personnels pédagogiques et évaluer leur perception de l'ouverture du dispositif, la composante méthodes telle que formulée initialement est apparue beaucoup plus intéressante que la révision effectuée en « offre de formation », essentiellement parce qu'elle fait partie des éléments de la définition des composante pédagogiques de l'autodirection de l'apprentissage de Holec (1979), qu'il nous intéressait fortement de comparer avec les éléments de l'ouverture définis par Jézégou (2004, 2005, 2010c). Nous avons donc repris ce terme initial pour réitérer le protocole auprès des personnels et apprenants. Les concepteurs avaient en effet conclu que la question des méthodes renvoyait au choix pour l'apprenant entre des formules hétérodirigée ou des formules autodirigées au sein du dispositif. Or, dans leurs réponses premières au questionnaire, ils avaient interprété la question en termes de différentes « façons d'apprendre » ce qui correspondait bien à la fois à la question formulée par Jézégou « des méthodes pédagogiques peuvent-elle être mises en œuvre à la demande du stagiaire peut-il choisir les méthodes qui lui conviennent » (Interviewer, T4 : 107, l. 1597-1598) et à la définition de Holec. La confusion des concepteurs est venue de l'explicitation de la question, reprise directement du GENIP, qui donnait en exemple des modalités d'enseignement (cours magistral, cours tutorial, enseignement programmé (*ibid.*, l. 1596)) et a induit les concepteurs à comprendre la question comme inscrite dans une démarche d'enseignement et non dans celle d'une démarche d'apprentissage. Un autre problème vient de l'utilisation fréquente dans le corpus et dans les échanges entre les concepteurs du terme méthode, qui renvoie souvent à des livres ou des CD-rom

d'apprentissage (une méthode de langue). Pourtant, les façons d'apprendre de l'apprenant, les méthodologies mises en place pour apprendre, peuvent être variées dans une formation hétérodirigée comme dans une formation autodirigée, et sont bien au cœur du développement d'une compétence d'apprentissage pour l'apprenant. Si nous regrettons que ces aléas biaisent le protocole pour cette question et l'évaluation totale de l'ouverture qui en découle, ces hésitations et incompréhensions nous semblent illustrer la nécessité de définir avec les acteurs les termes pédagogiques, qui peuvent être bien plus ambigus qu'ils n'y paraissent à première vue. L'intérêt de coupler données d'évaluation par questionnaire et données orales qui permettent d'illustrer les définitions terminologiques pour chacun des acteurs s'en voit aussi renforcé.

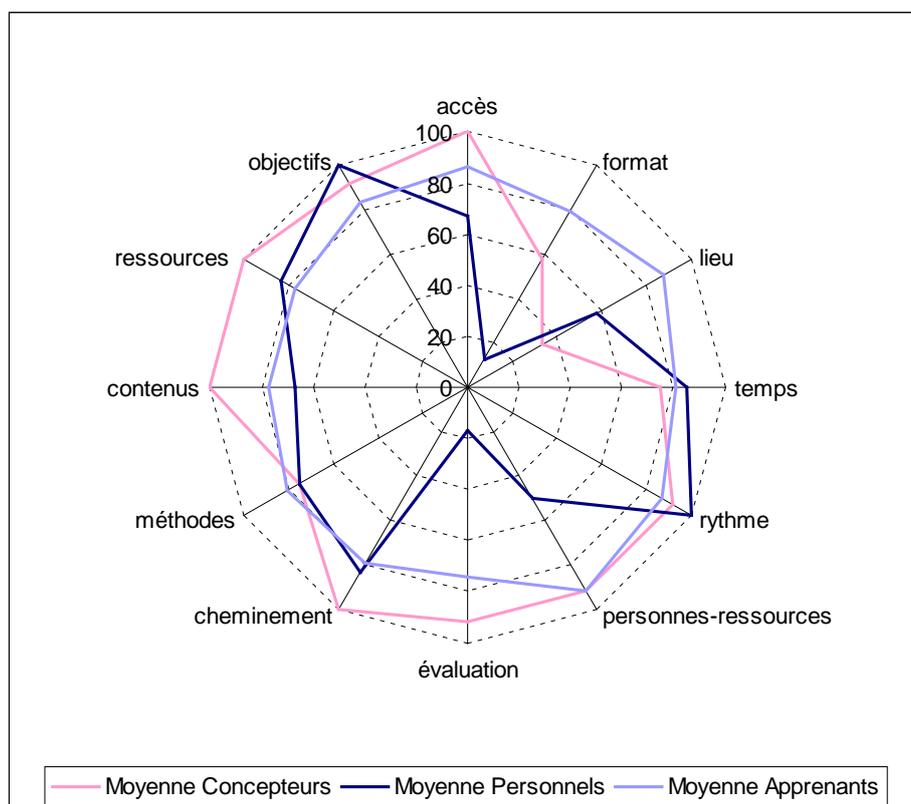
La reformulation de la question opérée par les concepteurs en « offre de formation » modifie ainsi profondément l'orientation de celle-ci et la moyenne de l'évaluation des concepteurs après concertation baisse ainsi quelque peu, passant à 77,89%, ce qui correspond à un dispositif « hautement ouvert - ⁷⁶ » selon le barème de Jézégou. Si l'on exclut la révision de la composante méthodes en « offre de formation » et que l'on conserve leur première évaluation de cette composante, ce chiffre augmente et dépasse même la première évaluation, en atteignant 83,95% (dispositif hautement ouvert) (graph. 5).



Graph. 5. Moyennes de l'évaluation des concepteurs avant et après concertation et révision du protocole

⁷⁶ Hautement ouvert moins

Des écarts sensibles apparaissent également pour les autres composantes, et nous présenterons ceux-ci dans une analyse plus détaillée illustrée de données langagières explicitant certains écarts. Pour comparer l'évaluation des concepteurs avec celle des autres répondants au questionnaire, nous avons donc conservé l'item méthodes tel que formulé lors de la première mouture du questionnaire ainsi que leur première évaluation. Nous avons supprimé la composante séquence, incomprise par les concepteurs. Nous avons effectué les moyennes des réponses des concepteurs, des personnels et des apprenants et obtenons l'image suivante des représentations de l'ouverture de ces différentes catégories d'acteurs (graph. 6).

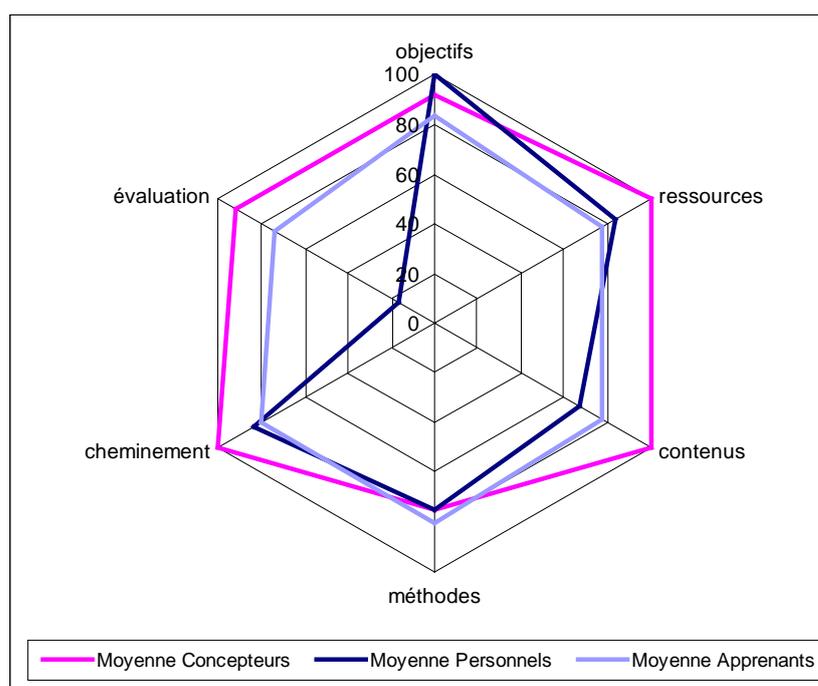


Graph. 6. Représentation de l'ouverture du dispositif des différentes catégories d'acteurs

Les concepteurs évaluent donc le dispositif comme hautement ouvert, à près de 84%, mais la représentation des personnels est bien plus contrainte, leur évaluation ne concevant que 66% de degré de liberté de choix de l'apprenant dans le dispositif (moyennement ouvert d'après la classification de Jézégou). Le panel d'apprenants, comme les concepteurs, semblent percevoir le dispositif comme très ouvert, à 82%. Notons que si les différents questionnaires ont un objet précis, à savoir l'évaluation du degré de liberté de choix des apprenants dans la gestion des différentes composantes, les répondants peuvent avoir interprété le questionnaire comme une évaluation des composantes du dispositif. Les traces confirmant cette hypothèse sont nombreuses au cours la réunion de concertation

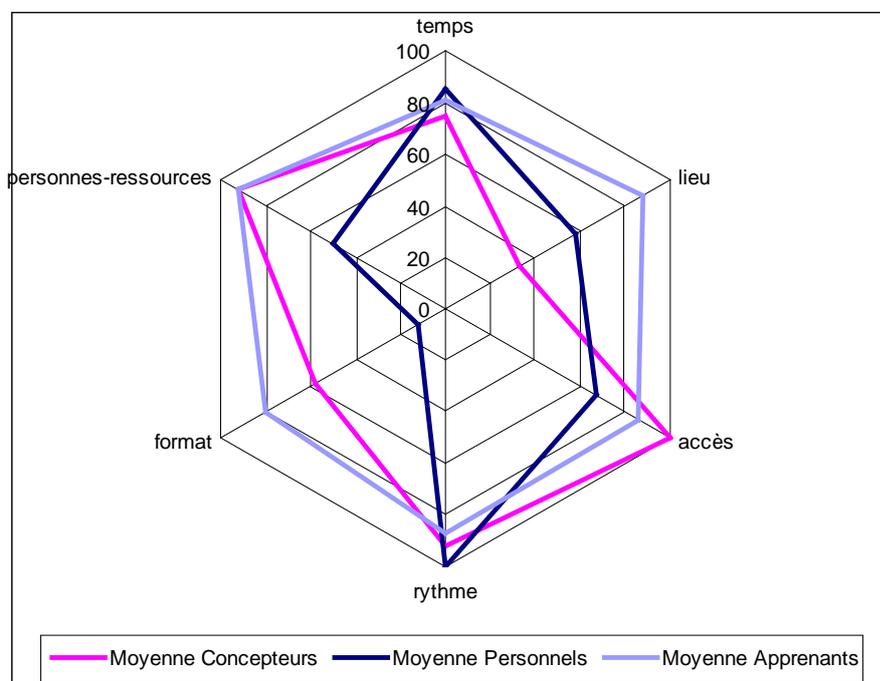
entre les concepteurs, qui par exemple ressentent des difficultés à évaluer faiblement l'ouverture du lieu, car ils sont attachés au local. Évaluer négativement ou faiblement l'ouverture du dispositif peut être difficile si l'on considère l'ouverture comme un élément positif, car des évaluations faibles pourraient être ressenties comme des évaluations négatives par le répondant lui-même. D'autre part, si la liberté de choix est trop grande, c'est-à-dire si la gestion de cette liberté n'est pas du tout cadrée dans le dispositif, le répondant peut ne pas comprendre la portée de la question.

Pour mieux commenter les écarts entre les différentes évaluations réalisées, nous avons distingué deux types de composantes pour pouvoir représenter les évaluations de manière plus circonscrite. D'un côté, nous représentons les composantes « purement pédagogiques » identifiées par Jézégou, et de l'autre, les composantes spatio-temporelles et celles relevant de la communication éducative médiatisée. Dans la mesure où les concepteurs ont transformé la composante moyens en « ressources », nous la passons du côté des composantes pédagogiques. Nous rappelons également que Jézégou ajoute dans GEODE la composante « outils de communication ». Notre protocole possède donc deux questions de moins que cette dernière version, ce qui relativise aussi les résultats. Néanmoins, les composantes évaluées par nos différentes catégories d'acteurs donnent une image de certains écarts qui existent dans leurs représentations des libertés de choix dans le dispositif. Ainsi, si l'on considère les composantes pédagogiques, l'écart le plus saillant est celui concernant l'évaluation (graph. 7).



Graph. 7. Comparaison de l'évaluation de l'ouverture des composantes pédagogiques

Les contenus sont aussi évalués avec un contraste assez fort entre les différentes catégories d'acteurs, quand l'évaluation de l'ouverture des autres composantes reste circonscrite entre près de 80% et 100% d'ouverture. En revanche, les écarts sont beaucoup plus prononcés pour les autres composantes (graph. 8).



Graph. 8. Comparaison de l'évaluation de l'ouverture des autres composantes

Ces représentations mettent en évidence le fait que les composantes pédagogiques du dispositif de formation semblent être perçues de manière plus homogène que les autres composantes, les écarts étant ici saillants pour le format, les personnes-ressources, le lieu et l'accès. Seuls les temps et rythmes sont évalués de manière homogène entre les différents groupes de répondants. Nous allons donc à présent tenter d'observer plus en détails les traces du traitement des différentes composantes dans le dispositif grâce aux entretiens réalisés avec les personnels et concepteurs et les traces des parcours des apprenants, afin de tenter d'analyser ces écarts et leur signification. Nous essaierons ensuite de mettre en relation plus finement les évaluations réalisées par les apprenants de la souplesse de la structure du dispositif, afin d'observer si celle-ci apparaît en relation avec le dialogue au sein du dispositif et l'exercice de l'autonomie. Nous espérons que ce travail continuera de mieux expliciter les relations possibles entre ces trois éléments dans un dispositif de type CRL.

Conclusion de la partie II.

Nous avons tout d'abord tenté de modéliser dans une même représentation dynamique les principes de conception d'un dispositif de formation, ses principes de médiation et d'instrumentation, afin de situer les usages et les relations, directes ou indirectes, au savoir, qu'il propose à l'apprenant. Cela nous a permis de situer la relation pédagogique particulière induite par une visée d'autodirection de l'apprentissage par l'apprenant.

- Dans une dynamique de conception, elle implique l'ouverture de choix à l'apprenant dans la gestion du parcours de formation et du rapport au dispositif lui-même.

- Dans une dynamique d'accompagnement, elle impose un positionnement particulier de l'enseignant, qui doit accepter de jouer un rôle de médiateur, soit un rôle instrumental. Il n'est plus le détenteur des informations et connaissances à transmettre, il est un moyen d'accès à ces éléments, comme les autres outils et ressources qui peuvent être fournis.

- Dans une dynamique de formation, elle impose à l'apprenant d'être acteur de son projet de formation, tant au niveau macro – décider quoi, comment, quand, où apprendre – qu'aux niveaux meso et micro : comment acquérir tel ou tel savoir, telle ou telle compétence, parmi les options disponibles, voire, comment et quoi travailler aujourd'hui, au cours d'une séance de travail. Ces décisions macro, meso et micro sont prises par l'apprenant mais sont assistées par le dispositif et les ressources, par l'environnement numérique d'apprentissage, et par le conseiller, qui aide l'apprenant notamment à verbaliser les choix qui s'offrent à lui. L'hypothèse qui porte la démarche d'accompagnement est que cette verbalisation place l'apprenant dans un processus réflexif et méta-cognitif utile pour (ré)apprendre à apprendre, et à construire de nouvelles routines sur lesquelles il pourra ensuite s'appuyer.

Nous avons aussi tenté de mettre en évidence les principes pédagogiques qui ont présidé à la conception de ce dispositif de formation, en le situant dans la lignée des productions de matériaux pédagogiques et de dispositifs de formation du CRAPEL. Nous retenons alors non seulement les principes qui fondent les dispositifs d'apprentissage autodirigé et les démarches autonomisantes, mais aussi ceux induits par l'approche communicative, tels que le recours à des documents authentiques et une conception plus pragmatique de la langue étrangère que strictement linguistique. L'ancrage du dispositif conçu se situe fortement dans cette lignée de principes pédagogiques, qu'il transpose à un environnement numérique de formation. Nous retiendrons de ce dispositif sa très forte

adéquation avec la définition théorique de l'apprentissage autodirigé de Holec, chacun des éléments de cette définition y ayant une place visible et singulière. Nous retiendrons aussi le contexte spécifique dans lequel il est mis en œuvre et qui s'écarte du contexte de l'université et ses usagers pour concerner le monde de l'entreprise et ses clients.

Nous avons ensuite mis en relation deux approches permettant d'appréhender un dispositif de formation sous des angles complémentaires. Notre protocole cherche à construire différentes représentations du dispositif étudié :

- dans la lignée des travaux de Jézégou, nous évaluons l'ouverture du dispositif de formation, grâce à la mise en œuvre du protocole GENIP, et confirmons l'hypothèse que ce centre de ressources pour l'apprentissage de l'anglais est bien un dispositif ouvert, et même hautement ouvert. Cette ouverture est un premier élément identifié si l'on souhaite ensuite tenter de prolonger les réflexions de Moore sur l'articulation entre ouverture, dialogue et autonomie.

- dans la lignée des travaux de Paquelin, nous essaierons de représenter différents états, prescrits et perçus par des acteurs différents, du dispositif. Nous observons déjà des écarts entre les représentations des concepteurs (état prescrit), les personnels (états perçus) et les apprenants (état perçu). Ces écarts concernent moins fortement les composantes d'ordre pédagogique que les autres catégories de composantes, ce qui surprend et rassure à la fois. Cela surprend, car les notions pédagogiques semblent *a priori* plus complexes à comprendre et percevoir que celles de lieu ou encore l'accessibilité des personnes-ressources. Cela rassure, car tend à indiquer que les caractéristiques pédagogiques du dispositif, qui fondent aussi la possibilité d'exercice d'autodirection de l'apprenant d'après la définition de Holec, sont perçues de manière relativement homogène par les différentes catégories d'acteurs.

Nous allons aborder à présent de manière plus qualitative le dispositif étudié, grâce aux différentes traces recueillies dans l'environnement numérique d'apprentissage, aux entretiens réalisés, et aux compte-rendus de rendez-vous effectués par l'équipe pédagogique. Notre questionnement porte sur la perception de l'ouverture du dispositif des différents acteurs. Si les évaluations réalisées portent sur des éléments précis, nous rappellerons aussi notre hypothèse qu'un mouvement fractal régissant la cohérence de la conception et des usages du dispositif pourrait échapper à notre analyse si nous nous concentrons trop fortement sur des détails. Nous tenterons donc d'appréhender celui-ci en nous interrogeant sur les relations entre dialogue, ouverture et autonomie, et espérons que les analyses effectuées pourront illustrer ce mouvement.

III. DISTANCE TRANSACTIONNELLE ET APPROPRIATION D'UN DISPOSITIF PARTICULIER

9. Les composantes spatio-temporelles, du prescrit des concepteurs au perçu des personnels et apprenants

9.1. Les composantes spatio-temporelles

9.1.1. La répartition temporelle des activités pédagogiques

Dans le cadre de l'analyse du dispositif de formation qui nous intéresse, définir la répartition des activités pédagogiques et leur attribuer une relativité les unes par rapport aux autres au cours de la réunion de concertation s'est révélé complexe. Cela a impliqué de mettre à jour les représentations des concepteurs sur la valeur et l'importance relative des différentes activités proposées à l'apprenant, et la discussion a révélé certains paradoxes et certaines incertitudes. Nous commencerons par revenir sur la définition de la répartition des activités pédagogiques d'une part pour détailler la mise en œuvre du protocole, mais surtout pour introduire des explications données au cours de cette réunion qui explicitent le traitement du temps dans le dispositif. Le modèle de départ des CRL est en effet totalement ouvert en termes de temps, de rythme, quand le modèle du SAAS offrait des rendez-vous illimités avec le conseiller, et limités avec le locuteur natif. Nous rappelons que le dispositif conçu limite les rendez-vous avec ces deux intervenants, en durée et en nombre. De plus, le modèle économique impose de vendre des « heures » de formation, qui doivent être réparties de manière rentable entre les temps de formation accompagnés (en rendez-vous ou en atelier) et non-accompagnés (utilisation des postes informatiques et de la plate-forme de formation). Pour aider les concepteurs à réfléchir, nous leur avons rappelé différentes informations qui avaient surgi au cours des entretiens concernant la répartition des activités dans le dispositif. Il a d'abord été difficile de définir combien de temps de formation un apprenant était supposé réaliser de manière hebdomadaire, les prévisions oscillant entre 2h15 et 4h, selon que l'on considère le rythme proposé aux apprenants et leur moyenne effective de travail (CC1, T4 : 73, 1.289-290). De plus, en tentant de leur présenter la répartition des activités de manière proportionnelle entre le temps de travail autonome sur la plate-forme, la participation à des ateliers en groupe, les entretiens de conseils, et les rencontres individuelles avec des locuteurs natifs, nous nous sommes

heurtée à de sérieuses difficultés pour arrêter avec eux les chiffres sur lesquels nous appuyer, les données récoltées n'étant pas, elles, hebdomadaires.

Interviewer : une idée comme ça autre chose que vous avez pu dire qui était que euh le rythme imaginé correspond à environ cinq à six heures de travail individuel entre deux rendez-vous méthodologiques dans les premiers mois de formation et environ une activité avec un anglophone tous les quinze jours ou toutes les trois semaines

CC1: hum

Interviewer : ça ça vous semble toujours correct

CC1: ouais ouais ouais <moi ça ça me paraît correct (T4 : 70, l. 169-175).

Nous avons cherché à préciser ces chiffres, pour pouvoir apporter un coefficient de pondération à chaque activité, en tentant de faire émerger la durée proportionnelle prévue des unes par rapport aux autres. Notre première tentative a été de valider, pour une formation de cent heures, le nombre et la durée des entretiens de conseils prévus, qui étaient d'après les interviews, formatés en une première rencontre d'une heure, puis douze d'une vingtaine de minutes (*ibid.*, l. 182-187). A ce stade, CC2 pointe que ces éléments ne sont pas encore des bases de calculs stables, annonçant que cela n' « était pas défini », dans le sens où la question n'était pas tranchée entre proposer un rythme régulier d'entretiens de conseil tous les quinze jours ou un « quota d'heures » inclus au forfait (T4 : 71, l. 194-199). Un processus imprévu se met donc en place : les concepteurs remettent en question les rythmes prévus et prennent certaines décisions nouvelles. CP1 propose ainsi de changer ces prévisions d'entretiens de vingt minutes pour des entretiens de trente minutes, (*ibid.*, l. 213-216) puis remet en cause le nombre de rencontres annuelles avec le conseiller qu'elle pense peut-être insuffisant (T4 : 73, l. 276-278). Nous changeons ici de posture au cours de l'entretien, tentant de médier la prise de décision à effectuer par les concepteurs, afin de pouvoir revenir ensuite au premier objet de cette réunion : fixer la répartition proportionnelle des activités pédagogiques prévue par les concepteurs. Nous demandons alors aux concepteurs de préciser les ratio prévus par le modèle économique, mais ceux-ci sont complexes à comprendre, car CC1 évoque de nouveau deux répartitions possibles et deux prévisions temporelles : celle prévue, et celle relevant de statistiques d'utilisation (*ibid.*, l. 280-290). La question de la place accordées aux ateliers dans la formation des apprenants est également floue, les concepteurs commerciaux prévoyant de proposer aux apprenants la possibilité de participer à un atelier par semaine, tout en s'appuyant sur la prévision d'une moyenne effective de participation qui ne serait que de quatre fois par an (T4 : 74-75, l.345-352).

Nous exprimons alors notre incompréhension sur les calculs possibles, le nombre d'activités pédagogiques prévues excédant très largement le rythme de travail moyen des apprenants de deux heures et quart par semaine (« cinq à six heures de travail individuel

sur poste pour une activité avec un anglophone tous les quinze jours trois semaines » ainsi « un atelier et un rendez-vous toutes les semaines ») (T4 : 75, 1.358-361). La distinction de CC1 entre rythme proposé et rythme réel ne fait pas sens dans notre esprit, ce que nous exprimons (*ibid.*, l. 365). Notons ici que nous sommes tout à fait consciente de la posture complexe endossée : en tant que chercheur concernée par le protocole GENIP, nous nous éloignons de nos intérêts premiers, et prenons part à la médiation d'une concertation entre les concepteurs. De plus, nous sommes aussi employée de l'entreprise au moment de cette réunion, et la distinction que nous souhaitons clairement opérer entre les concepteurs est nous-mêmes est quelque peu trompeuse, dans la mesure où nous faisons en réalité partie de l'équipe de concepteurs, et de par notre situation en CIFRE, à une position charnière entre pédagogique/scientifique et commercial. Nous sommes donc dans cet extrait de la réunion dans une position complexe de recherche-action et même de recherche-développement : les informations nécessaires pour la conduite du protocole de recherches impliquent des décisions, et nous serons tentée à plusieurs reprises de participer à ces décisions, alors que notre objectif premier était uniquement de récolter de l'information objectivée par le collectif. Pour revenir à nos propos, la distinction opérée par CC1 entre ces deux notions de rythmes provient de données qu'il possède de son expérience dans d'autres centres de formation en langues qui ne proposaient pas le même modèle pédagogique. CP1 et CC2 envisagent alors la possibilité que les rapports humains et pédagogiques spécifiques que ce dispositif va proposer pourraient influencer différemment le rapport entre les propositions de l'institution et le vécu des apprenants que dans ces autres modèles sur lesquels CC1 s'appuie pour raisonner (T4 : 75-76, 376-390). Les concepteurs commerciaux admettent tous deux que ces prévisions sont des hypothèses que l'influence de l'action des conseillers pourra faire évoluer, car ils vont proposer les activités et encourager les apprenants à y participer (T4 : 76, l. 395-405). Nous essayons de proposer des répartitions entre les activités en pourcentage, construites d'après les entretiens réalisés en amont, afin de pouvoir avancer sur la construction du protocole et la répartition des activités de manière relative.

Interviewer⁷⁷ : moi j'arrivais plus ou moins à soixante-quatre à quatre vingt huit pour cent du temps de travail sur poste

CC2: <c'est ça

CC1: ça c'est bien oui>

Interviewer : douze à trente-six <pour cent de temps accompagné

CC1: ça c'est parfait> (T4 : 76, l. 411-414).

⁷⁷ Nous rappelons que l'interviewer est l'auteur.

La proposition est discutée, et les concepteurs se mettent d'accord sur un premier chiffre : le temps de travail individuel sur poste informatique doit être au minimum de 2/3 du temps de formation et le temps accompagné par des personnels pédagogiques d'1/3 (T4 : 78, l. 466-470). Il s'agit ensuite d'appliquer une répartition aux activités accompagnées les unes par rapport aux autres. CP1 soulève la difficulté d'évaluer cette répartition en raison des évolutions possibles au cours d'une même formation entre le recours au conseiller et au locuteur natif, l'un pouvant être plus sollicité que l'autre en début ou en fin de formation (T4 : 78-79, l. 484-506). CC2 envisage également des variations en fonction des apprenants, en pointant le fait que la fréquentation des ateliers de groupe est souvent régulière pour un certain nombre de personnes, quand d'autres n'y participent jamais, ceux-ci étant optionnels (T4 : 79, l.527-534).

Nous proposons de considérer alors le tiers restant à répartir entre 10% consacrés à chacun des types de rendez-vous, et 6% aux ateliers, ce que les concepteurs ne refusent pas mais ne valident pas franchement, CC1 s'exprimant sur le sujet en disant simplement « dix six c'est pas mal » (T4 : 80, l. 568) et CP1 reconnaissant que le temps de conseil ne peut pas être en-dessous de 10% du temps de formation (T4 : 81, l. 581). La validation semble avoir lieu à défaut d'une proposition plus convaincante (T4 : 80-81, l. 579-597). Les concepteurs estiment d'une grande difficulté le fait de répartir des proportions entre les différentes activités accompagnées. CP1, CP2 l'expriment directement (T4 : 80, l. 569-575) et CC1 montre son incertitude (en exprimant deux fois « je ne sais pas » dans le même extrait) et juge le résultat final obtenu « hasardeux » (T4 : 81, l. 600). Notons que ce résultat est d'ailleurs faux mathématiquement, puisque 10% pour chaque type de rendez-vous et 6% pour les ateliers nous font arriver à 26% de temps accompagné au lieu des 33% visés, mais celui-ci étant un maximum, cette proportion reste dans la marge envisagée. La répartition des activités pour réussir à reproduire le protocole n'est donc pas un résultat probant, une évidence, comme elle peut l'être dans une formation plus classique, où les choix proposés à l'apprenant sont moins libres, parce que la répartition des activités est plus structurée. Par exemple, si un dispositif de formation propose aux apprenants vingt heures de formation en groupe et cinq heures de tutorat, cette répartition est une réalité qui n'a ensuite plus à être discutée, mais ce dispositif offre des options (comme les ateliers), et deux activités pédagogiques différentes (les rendez-vous avec le conseiller et ceux avec le locuteur natif n'ont pas du tout la même fonction) mais que l'apprenant peut plus ou moins utiliser en fonction de ses besoins. La souplesse même du dispositif rend donc difficile l'établissement des paramètres de calcul de son ouverture. La seule valeur fixe qui se distingue est la répartition entre les activités humainement accompagnées et le travail

autonome, de 33% maximum pour les unes et 66% minimum pour les autres (T4 : 81, l. 601-605). Comme seules deux questions ont finalement été décomposées en fonction des activités pédagogiques (le lieu et le format), c'est cette dernière proportion que nous avons exploitée pour appliquer des pondérations, en conservant 66% de pondérations aux activités sur poste informatiques, et en attribuant 33% de pondération aux activités avec anglophone et conseiller, rendez-vous et ateliers confondus.

Nous remarquons que cette première phase de concertation préliminaire à la reformulation des questions et à leur éventuelle précision en fonction de chacune des activités repose très profondément sur la répartition temporelle de la formation. Il apparaît ainsi qu'en mettant en œuvre cette réflexion, les concepteurs ont déjà abordé certaines caractéristiques temporelles du dispositif : le temps de travail autonome sur poste informatique doit être circonscrit dans des marges précises, le temps d'accompagnement individuel ne peut excéder certaines proportions, et la possibilité de participer aux activités de groupe que sont les ateliers de conversation sera restreinte par le calendrier proposé, et le nombre de répétitions hebdomadaire de la séance. Les contenus abordés ici introduisent donc l'évaluation de la composante temps.

9.1.2. Le temps

La question formulée par Jézégou dans le protocole concernant le temps est assez imprécise : « Le(s) temps de formation est-il négocié avec la personne ? » (Jézégou, 2005 : 121). En effet, les parenthèses qui ouvrent la possibilité d'une notion de « temps » au singulier ou au pluriel nous semblent induire différentes interprétations possibles. Nous avons donc tout d'abord recherché la formulation initiale du GENIP, où nous avons trouvé l'explication suivante : « Le temps est individualisé s'il laisse la possibilité à l'apprenant de déterminer son horaire de formation en fonction de ses possibilités » (Leclercq et Poulain, 1998 : 6 in Jézégou 2004) nous a semblé percevoir ici plus deux interprétations différentes de la question proposée par Jézégou : le temps de formation au singulier peut être interprétable comme la durée de la formation. En effet, les formations étant souvent vendues en heures, la durée de la formation peut souvent être négociée puisque c'est le tarif horaire qui conditionne le prix final. Dans notre contexte, cette possibilité ou non pour l'apprenant d'avoir le choix entre des formules de durées variées nous semblait intéressante à prendre en compte. Elle est en effet incluse par Glikman (2002 : 78) qui considère la question des coûts comme inhérente aux composantes d'un dispositif. D'autre part, si l'on considère « les temps de formation » au pluriel, et l'explication du GENIP, il nous semble que l'on cherche ici à évaluer les possibilités de choix de l'apprenant de ses

moments de formation dans son emploi du temps, c'est-à-dire de choix d'horaires des activités pédagogiques de la formation.

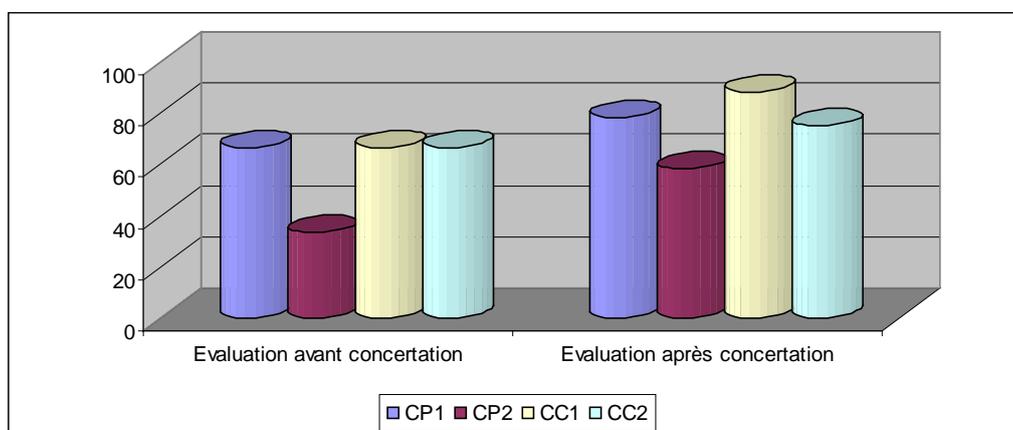
Nous avons donc interrogé les concepteurs sur cette distinction entre durée et horaires et son éventuelle pertinence, et avons ensuite décidé avec eux de décomposer la question sur le temps en différentes sous-questions, afin d'intégrer l'évaluation de la flexibilité de la durée des formations, et les possibilités de choix d'horaires des apprenants concernant différentes activités proposées au centre : les activités sur poste informatique, les rendez-vous avec anglophone ou conseillers, et les ateliers. Nous avons ensuite attribué un coefficient de pondération à toutes ces sous-questions, celle de la durée valant 25% de la note finale, celle des horaires sur postes, importants dans la formation, les 75% restant eux-mêmes décomposés selon la proportion de 2/3 consacrés aux activités sur postes informatiques (50%), et le reste réparti entre les rendez-vous et les ateliers. Nous avons traité *a posteriori* l'attribution d'une pondération à la question sur la durée au sein de la composante temps, car les concepteurs ne voyaient pas comment la traiter. La liberté des horaires semble plus importante aux concepteurs commerciaux qu'aux concepteurs pédagogiques, car ils pensent que c'est un facteur important et plébiscité par les apprenants (T4 : 93, l. 1064-1068), dans la mesure où les horaires sont « le quotidien » de leur formation (T4 : 92, 1026-1034).

Pour les concepteurs commerciaux, la question de l'évaluation de la liberté de choix de la durée des formations ne représente que peu d'intérêt car ils ont des représentations très fortes sur les normes d'une durée de formation : ils s'attendent à ce que le financement du DIF⁷⁸ (T4 : 97, l. 1183-1186) induise des demandes pour des formations de 120 heures. D'autre part, CC1 insiste sur le fait que selon lui, des progrès significatifs ne sont pas possibles en 30 heures (T4 : 94, l. 1077-1081), et qu'il ne serait donc pas sérieux de proposer des formations si courtes (T4 : 97, l. 1195-1198). CP1 semble d'accord avec cette restriction à imposer des durées possibles de formation, mais pour une toute autre raison : dans la mesure où les proportions de temps d'accompagnement sont très strictes par rapport au modèle économique, une formation de 20 ou 30 heures ne permettrait pas d'échanger suffisamment avec un conseiller pour mettre en place correctement une formation autodirigée (T4 : 96, l. 1152-1160). CP2 juge cependant gênante cette restriction apportée aux durées proposées (T4 : 94, l. 1046-1054) en particulier parce que les objectifs des apprenants peuvent parfois être de se préparer à un événement précis – par exemple une conférence – dans un laps de temps court, et qu'il

⁷⁸ Droit Individuel à la Formation, modalité de financement répandue chez les apprenants salariés.

pourrait être possible de répondre pédagogiquement à ce type de demande (T4 : 94, l. 1088-1094). Les concepteurs commerciaux considèrent ainsi la notion de durée sous deux angles : le nombre d'heures de formations vendues, qui n'est guère souple à ce stade de la conception, le minimum prévu étant 100 heures, quand CP2 considère que des formations d'une durée horaire plus courte auraient leur intérêt. Ensuite, la durée en mois des formations, semble pouvoir être souple, un apprenant pouvant très bien consommer les 100 heures achetées, supposées s'étaler sur 9 à 12 mois selon le rythme de travail de l'apprenant, sur trois mois s'il le souhaite (CC1, T4 : 94, l. 1087). Dans la mesure où les concepteurs ont ainsi admis que des contraintes existeraient concernant la durée des formations, il nous a semblé d'autant plus légitime d'ajouter cette dimension à l'évaluation du temps, tout en lui attribuant une pondération assez faible (25%) afin de respecter le point de vue des concepteurs commerciaux.

Leurs évaluations entre la première mouture du questionnaire, où ils ont répondu à la question « Le(s) temps de formation est-il négocié avec la personne ? » et la seconde où ils ont répondu aux quatre questions « La durée de la formation est-elle négociée avec l'apprenant ? L'apprenant peut-il déterminer ses horaires de travail sur poste informatique ? L'apprenant peut-il déterminer les dates et horaires des rendez-vous avec un conseiller ou un anglophone ? L'apprenant peut-il choisir en fonction des dates et horaires qui lui conviennent les ateliers auxquels il souhaite participer ? » évoluent ainsi sensiblement. En revanche, contrairement à l'effet possible de l'ajout de la sous-composante durée, que tous admettaient contrainte, ils évaluent à présent le temps encore plus ouvert (graph.9). Nous avons appliqué pour les calculs les pondérations définies, puis les avons transformées en valeurs en pourcentage pour qu'elles puissent être plus lisibles et comparables entre elles, comme le proposait Jézégou (2005 : 127).



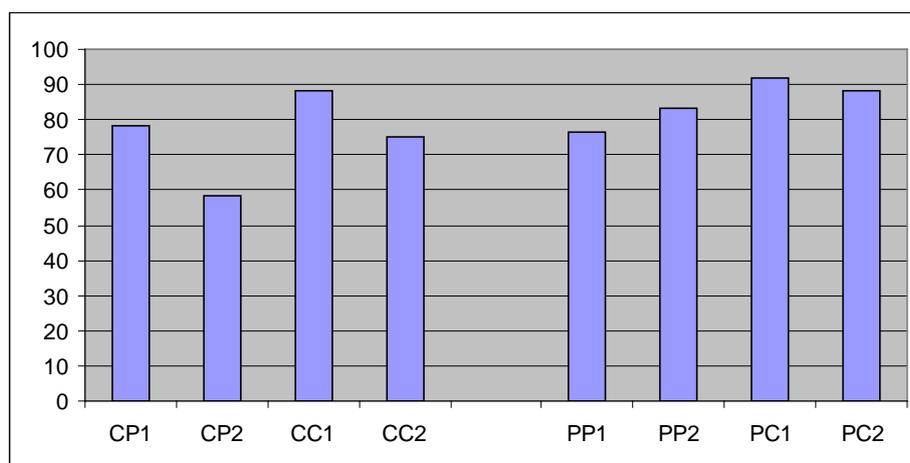
Graph. 9. La composante temps évaluée par les concepteurs

Le temps semble ainsi plus ouvert à tous, les CP ayant interprété la première fois la question en ne pensant qu'à la durée des formations et non à la liberté de choix d'horaires des apprenants⁷⁹, laquelle est importante pour l'activité principale, c'est-à-dire le travail au centre sur poste informatique. La pondération apportée fait ainsi également augmenter l'évaluation des concepteurs commerciaux, car la liberté de gestion des horaires de travail des apprenants est valorisée. Les contraintes anticipées relèvent des planifications proposées par l'institution en termes de choix des ateliers et des horaires de rendez-vous possibles avec conseillers et anglophones, de l'impossibilité de travailler en dehors des horaires d'ouverture du centre ou de choisir un forfait comprenant une durée de formation inférieure à 100 heures.

Les évaluations légèrement plus faibles des concepteurs pédagogiques trouvent quelques explicitations complémentaires dans les entretiens préliminaires à la réunion. CP1 y exprime des appréhensions quant à la souplesse du temps. Elle pense que le format des interactions au sein du dispositif risque de manquer de souplesse et se demande s'il sera susceptible de répondre aux demandes de rendez-vous qui ne correspondraient pas au rythme préétabli. Elle craint que les apprenants ne rencontrent beaucoup de contraintes pour participer aux ateliers qui impliquent une inscription préliminaire, un choix d'horaires restreint et un nombre de places limitées. Pour des apprenants en difficulté, elle émet des réserves sur la capacité du dispositif à fournir l'accompagnement nécessaire, et craint une adaptabilité trop limitée par rapport à la diversité des besoins des apprenants en terme de soutien du conseiller (T2 : 42-43, l. 606-617). CP2 parle aussi de « rencontres limitées dans le temps et limitées dans leur fréquence » (T3 : 55, l. 52-53) avec l'équipe pédagogique. CC2 introduit encore un autre niveau de contraintes possibles pour l'apprenant, puisqu'elle évoque la possibilité que certaines rencontres avec l'équipe pédagogique soient imposées au début de la formation, et ce pour garantir aux apprenants un minimum de confort et favoriser l'adhésion au système de formation proposé (T1 : 13, l. 375-389). CC2 se réfère ici à une décision évoquée dans d'autres réunions de l'équipe de concepteurs : celle d'obliger les apprenants à enchaîner quatre premiers-rendez-vous avec le conseiller en début de formation, tous les quinze jours, avant de leur laisser la liberté de solliciter leur conseiller quand ils le souhaitent.

⁷⁹ CP1 et CP2 ont noté respectivement en marge du questionnaire « Je ne sais pas. J'aurais mis 2, parce que A est tjs libre de choisir, mais je ne sais pas parmi combien d'options » et « client choisit parmi "packages" », montrant ainsi qu'elles n'ont considéré que les choix de l'apprenant en termes de forfaits (Vol. 2, Annexe 11 : 184).

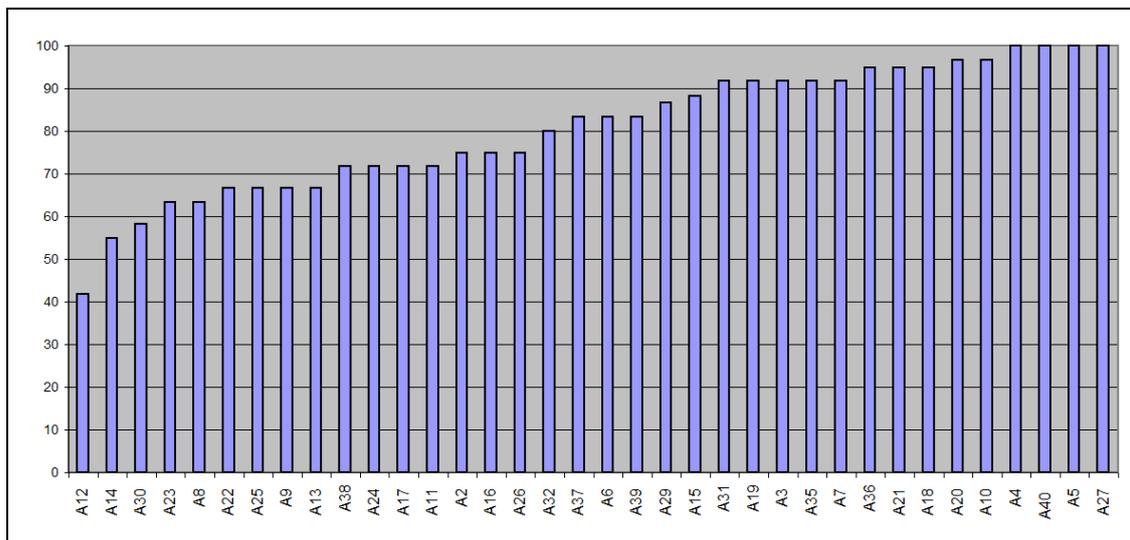
L'idée de souplesse du temps et son rapport avec le projet pédagogique nous semble ainsi quelque peu illustrée par les exemples suivants : les concepteurs considèrent l'angle de la nécessité d'un temps de contact en particulier du conseiller pour apprendre à prendre en charge sa formation. Ce temps nécessaire à l'apprendre à apprendre pourrait être imposé selon l'avis de CC2, ce qui réduirait l'ouverture réelle de la liberté de gestion du temps et d'accès aux personnes-ressources, mais pourrait garantir la possibilité d'exercer ultérieurement des choix pertinents concernant son propre parcours pédagogique. Les concepteurs jugent ainsi le temps comme une composante ouverte à 75%. Les personnels du centre eux la jugent encore plus ouverte, à 85% (graph. 10).



Graph. 10. La composante temps évaluée par les concepteurs et les personnels

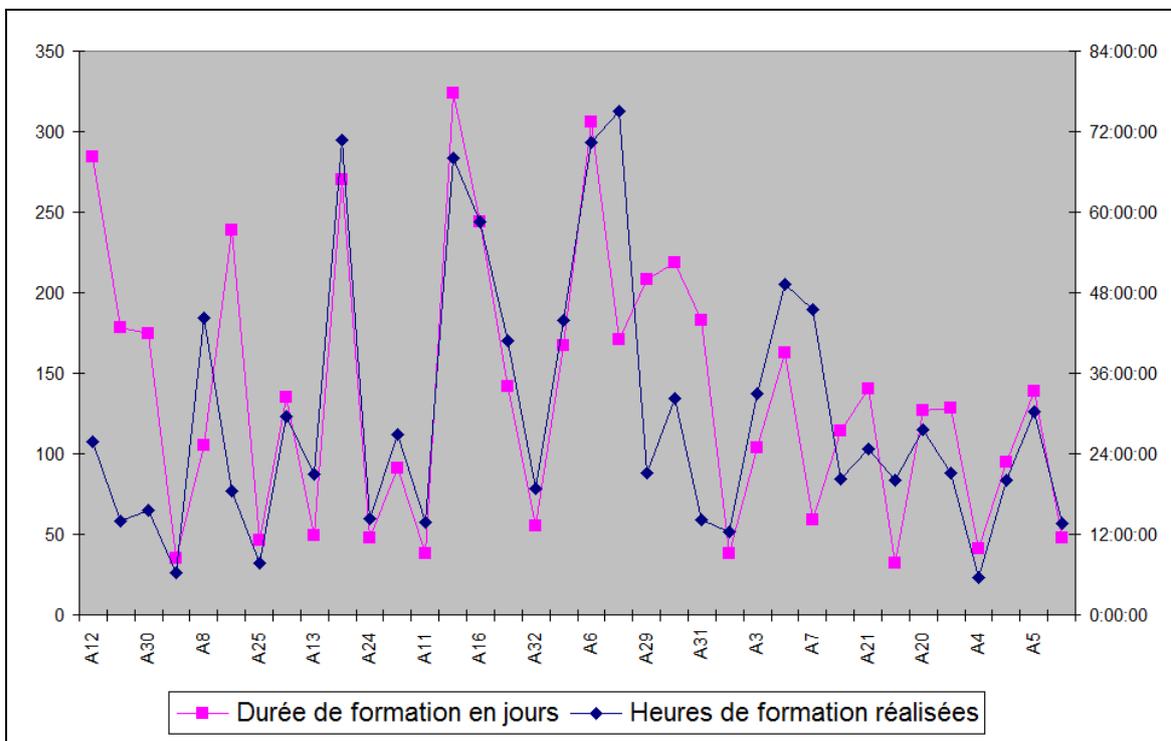
PP1, qui semble percevoir le plus de restrictions d'après son évaluation, explique pourtant que le dispositif offre bien une souplesse dans les horaires et la gestion temporelle des activités, comme souhaité par les concepteurs : le rythme de la formation est, selon elle, variable et si un schéma théorique existe cadrant le temps de travail entre deux rendez-vous, et l'alternance de ces rendez-vous avec conseiller et anglophone, ces combinaisons se dessinent en réalité de manière variée selon les apprenants (T7, 147, l. 64-77). La perception du dispositif de PC2 semble correspondre à l'idée de souplesse et d'adaptabilité à la personne développée par les concepteurs, ainsi que la possibilité que les activités elles-mêmes se succèdent différemment au fur et à mesure de la formation.

La liberté de choix dans la gestion du temps est perçue par les apprenants, qui l'évaluent en moyenne à 81%. Seuls 9 apprenants sur les 37 du panel de répondants l'évaluent ouverte à moins de 70% quand 14 l'évaluent à plus de 90% (graph. 11).



Graph. 11. La composante temps évaluée par les apprenants

Nous avons cherché à observer si leur évaluation de l'ouverture de la composante temps pouvait être mise en relation avec leur durée de formation au moment de réponse au questionnaire, en termes de durée de formation en jour depuis leur inscription, ou en heures de formation accumulées. Nous avons ainsi conservé l'ordre de ces apprenants, en abscisses, et représenté deux courbes différentes (graph. 12). La courbe rose, indexée sur l'axe gauche des ordonnées, représente leur durée de formation en jours à la date de réponse au questionnaire, et la courbe bleue, indexée sur l'axe droit, représente les heures de formations réalisées.



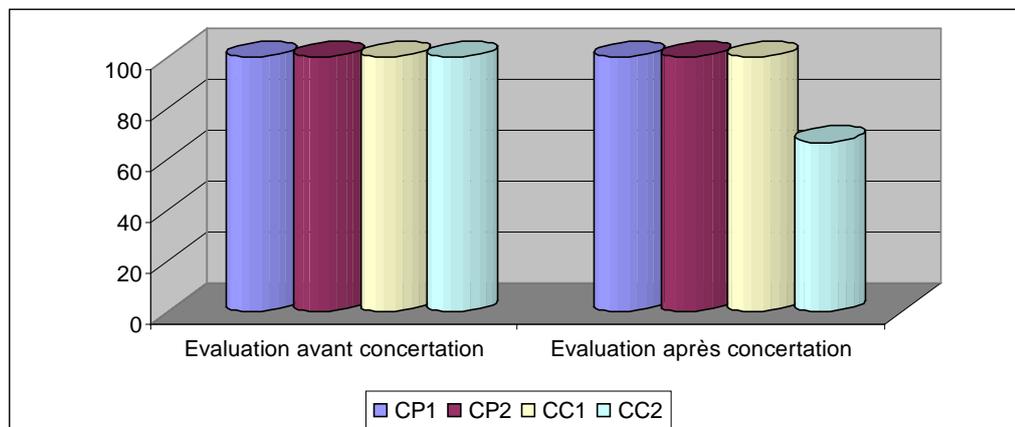
Graph. 12. Le temps de formation des apprenants en jours et en heures réalisées

On ne remarque pas de relation flagrante entre leur évaluation de l'ouverture de la composante temps et leur gestion du temps, mais on remarque tout de même que les trois apprenants ayant évalué le temps le moins ouvert, A12, A14 et A30, ont un écart très important entre la durée de leur formation en jours et leur temps de formation en heures, ou pour simplifier, qu'ils ont peu travaillé. A l'autre extrême du graphique, on remarque que les 14 apprenants ayant évalué la composante temps à plus de 90% d'ouverture sont inscrits depuis moins de 183 jours, la moyenne de leur durée de formation étant de 100 jours contre 137 jours pour la moyenne globale des apprenants. La perception de la liberté de choix dans la gestion des temps de formation pourrait donc diminuer au fur et à mesure de la fréquentation du dispositif, probablement en raison de difficultés rencontrées par les apprenants dans la gestion de leur temps, et de leur participation à des rendez-vous ou ateliers. En effet, dans les commentaires libres laissés par certains apprenants lors de la réponse au questionnaire (Vol. 2, Annexe 11 : 182-183), 3 apprenants expriment un mécontentement par rapport aux contraintes concernant ces activités: A26 semble avoir des problèmes avec les samedis, A25 avec les soirs, mettant ainsi en évidence le fait que certains horaires peuvent être surchargés en demandes de rendez-vous. A20 semble ne pas trouver son compte dans les horaires proposés pour les ateliers de groupe. Au contraire, deux apprenants, A22 et A18, mentionnent le fait que le dispositif est adapté aux emplois du temps et au rythme de chacun. A18 compare la formation proposée aux formations de groupe et semble avoir conscience de la souplesse offerte aux apprenants dans le dispositif.

9.2. Le rythme

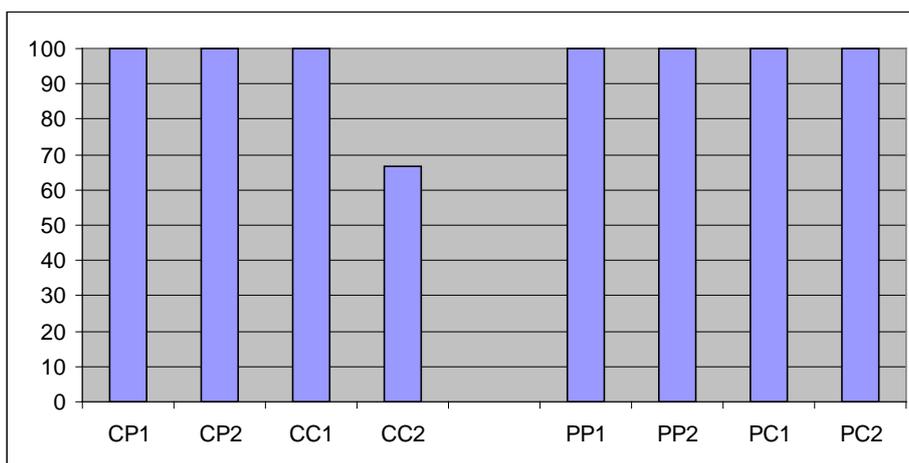
La question concernant le rythme - la formation proposée permet-elle à chacun de progresser à son propre rythme, (T4 : 102, 1.1395) semblait claire aux concepteurs et n'a pas suscité de reformulation (*ibid.*, l. 1396-1399). Pourtant le terme « rythme » semble prendre des sens différents dans les transcriptions des entretiens et de la réunion. En effet, le rythme, pour les concepteurs commerciaux, concerne la fréquence des activités pédagogiques effectuées par les apprenants, et non la vitesse d'intégration des connaissances à laquelle renvoie Holec. Quand la formulation de la question est validée au cours de la réunion de concertation, CC2 exprime ainsi sa définition du terme, qui distingue un rythme « réel » et le rythme « idéal proposé » (*ibid.*, l. 1401-1405). Elle explique cette distinction en se reportant à une fréquence de travail insuffisante par rapport à la durée de la formation « par exemple quelqu'un qui ne fait que trente heures dans ces neuf mois de formation alors qu'il avait le droit à cent heures il sera formellement au

courant » (*ibid.*, l. 1406-1407). CC2 évalue la composante plus fermée la seconde fois (graph. 13), peut-être en raison de ces échanges sur la distinction entre rythme effectif de l'apprenant et rythme proposé.



Graph. 13. Evaluation de la composante rythme par les concepteurs

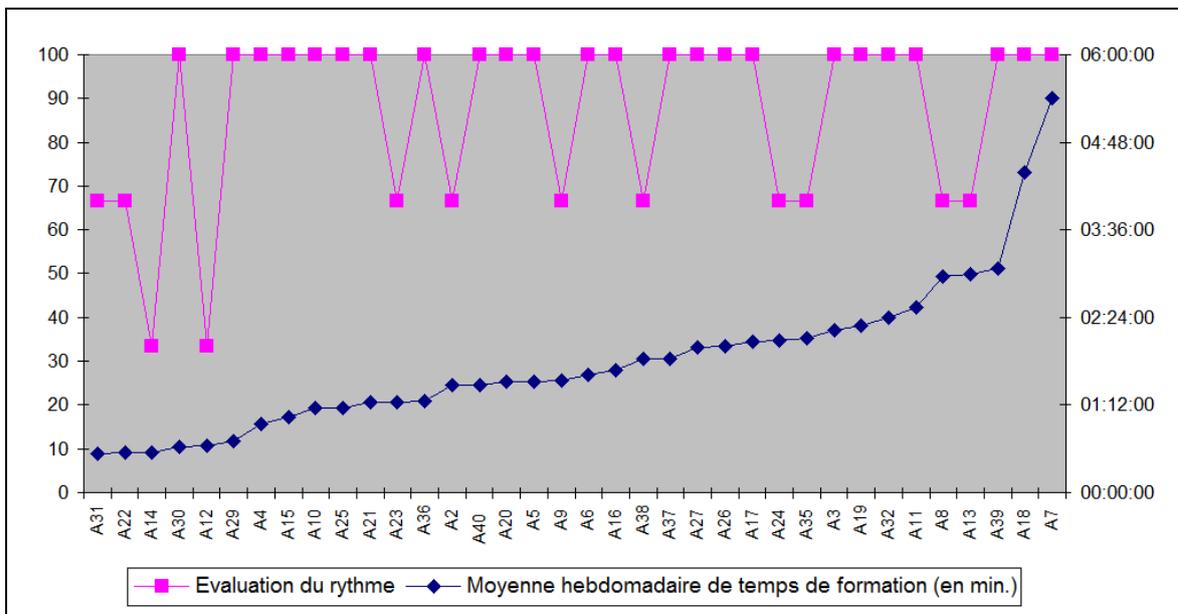
En effet, CC1 exprime clairement que la réussite du dispositif sera évaluée selon le pourcentage d'apprenants qui respecteront le rythme proposé : « les objectifs de tout le personnel pédagogique ça sera d'obtenir que quatre-vingt-cinq quatre-vingt-dix pourcents des gens suivent le rythme » (T4 : 82, l. 632-633). Ainsi, si les concepteurs commerciaux d'un côté soutiennent la pertinence de cette distinction entre rythme réel et rythme proposé, ils tiennent aussi à ce que le rythme réel soit le plus proche possible celui proposé. Un hiatus nous semble ici présent entre l'absence de contraintes pour l'apprenant dans la gestion de son rythme souhaitée par les concepteurs, et la nécessité que les apprenants aient un rythme déterminé précisément (proportion moyenne d'accompagnement inférieure à 33% et moyenne hebdomadaire de travail des apprenants comprise entre 2 heures 15 et 4 heures). Les concepteurs commerciaux conçoivent ainsi très fortement le rythme en termes de consommation des forfaits vendus, des heures de formations réalisées, alors que le point de vue plus pédagogique induit par la question porterait plutôt sur le rythme d'acquisition des connaissances. La question du temps et du rythme semble donc difficile à dissocier pour ces sujets et leurs évaluations sont donc à relativiser en conséquence.



Graph. 14. La composante rythme évaluée par les concepteurs et les personnels

Les personnels pédagogiques considèrent la composante rythme comme totalement ouverte (graph. 14), mais l'associent aussi à d'autres définitions que celle du rythme d'acquisition de l'apprenant. Pour CP2, le rythme d'acquisition de l'apprenant est associé à son rythme de fréquentation du centre et à l'influence des ressources humaines. Selon elle, il est de la responsabilité des personnels pédagogiques de « mettre dans un bon cycle » les apprenants, même si cela est difficile, dans la mesure où en tant qu'adultes, leurs raisons de ne pas venir au centre de formation sont toujours valables (T8 : 170, l. 172-189). L'idée de cycle qu'elle apporte ainsi se rapproche de la composante cheminement, qui concerne la succession des activités pédagogiques. Il nous semble donc qu'apparaissent, dans ces extraits du discours des acteurs, des zones qui relient les composantes entre elles, le temps et le rythme de l'action d'apprendre étant nécessairement liés aux activités réalisées elles-mêmes, et aux personnes avec qui elles ont lieu.

Les apprenants ont également évalué leur liberté de choix de rythme de travail comme très ouvert, à 87%. Nous avons cherché à observer si leur représentation de leur liberté de gestion du rythme pouvait entrer en corrélation avec leur rythme de travail effectif, et avons calculé leur moyenne hebdomadaire de travail pour la comparer avec leur évaluation de la composante rythme (graph. 15).



Graph. 15. Evaluation de la composante rythme par les apprenants et moyenne hebdomadaire

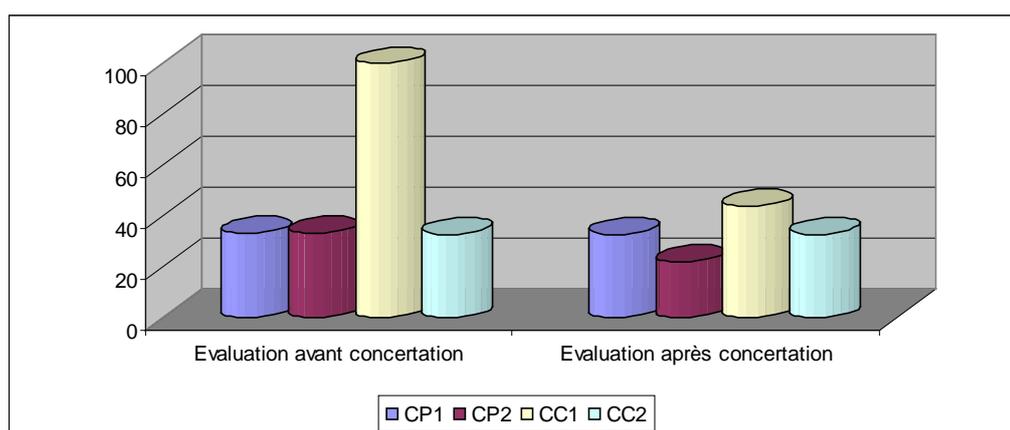
On observe simplement que les deux apprenants ayant évalué le plus faiblement leur liberté de choix dans le contrôle du rythme sont de « petits travailleurs », qui ont consacré en moyenne moins de quarante minutes par semaine à leur formation. A l'autre extrême du graphique, les trois plus « gros travailleurs » se sentent libres dans la gestion de leur rythme. Il existe ainsi peut-être une relation entre la perception de la liberté de choix dans la gestion de son rythme et le rythme de travail effectif, mais ces données sont insuffisantes pour l'affirmer.

9.3. Le lieu

Conformément au protocole, la question du lieu a été décomposée, au cours de la révision de la grille, en deux sous-questions, selon les activités proposées aux apprenants, à savoir dans ce dispositif, des activités d'apprentissage sur postes informatiques, et des activités humainement accompagnées, les rendez-vous et ateliers ayant été regroupés. La pondération 2/3 pour le travail individuel et 1/3 pour le travail accompagné a été appliquée. Au cours de la réunion de concertation, différents points sont abordés au sujet du lieu. La discussion montre qu'au jour de cette réunion, les possibilités de choix offertes à l'apprenant concernant le lieu sont encore floues. Certaines décisions ne sont pas arrêtées, car la numérisation des ressources via une plate-forme de formation pourrait permettre facilement, techniquement, aux apprenants d'utiliser les ressources depuis chez eux. Or, CC1 est convaincu que l'accès aux ressources doit être restreint, car il pense que les

apprenants ont besoin du lieu, du centre de formation, pour se motiver (T4 : 83, l. 654-660) ; il est sûr qu'ils ne travailleront pas chez eux (T4 : 83, l. 694-695).

Deux lieux possibles de formation sont cependant envisagés pour les apprenants : des formations *in situ* en entreprise, pour lesquelles le lieu de formation est l'espace pourvu à cet usage dans l'entreprise, et le centre de formation pour les particuliers. Dans les deux cas, la règle serait d'utiliser la plate-forme depuis le lieu fixe de formation (T4 : 83, l. 665-672). CC1 pense que le centre de formation cèdera aux demandes d'accès externe à la plate-forme de formation, quand les apprenants en feront une demande vraiment insistante, mais ce seulement après le leur avoir déconseillé, car ce phénomène devrait rester « marginal » (CC1 : T4 : 82, l. 647-651). Les concepteurs commerciaux concluent que le lieu n'offre guère de possibilité de liberté de choix à l'apprenant, mais que des exceptions seront possibles, que l'apprenant n'est « pas libre, sauf exception » (T4 : 84, l. 714-720) la majorité des apprenants devant venir dans le centre (CC2, T4 : 84, l. 712). Les activités accompagnées sont aussi prévues dans des lieux fixes, dans l'entreprise ou dans le centre, ce qui n'est pas non plus négociable (CC1, T4 :85, l. 730). Ces discussions semblent provoquer des prises de conscience de la part des concepteurs, dont l'évaluation de la composante lieu est plus fermée lors de leur réévaluation du questionnaire. Entre les deux évaluations réalisées, CP2 diminue son évaluation de l'ouverture de la composante lieu de 33 à 22%, CC1 de 100 à 44%, la moyenne globale de leurs évaluations passant ainsi de 50 à 33% (graph. 16).



Graph. 16. Evaluation de la composante lieu par les concepteurs

Concernant le lieu, comme dans une moindre mesure pour le temps et le rythme, la contrainte est légitimée par les concepteurs commerciaux. CC1 explique en effet que cette

question le « gêne » parce « qu'on pourrait interpréter la réponse comme une [...]»⁸⁰ limite à la liberté de l'apprenant alors qu'en fait c'est un service qu'on lui rend » (T4 : 85, l. 747-748), ce qu'il sait d'après son expérience qui semble indiscutable. Il empêche en effet CP2 d'intervenir, alors qu'elle introduit le questionnement de ce « point de vue » (*ibid.*, l. 749). CP2 n'aura pas la possibilité dans la suite de l'entretien de développer son propos. CC2 précise en revanche que l'absence de liberté de choix concernant le lieu de la formation relève d'une volonté de garantir du confort à l'apprenant (T4 : 86, l. 781-782). Une gêne est également perceptible dans les propos de CC2, qui remet en question le travail réalisé pour trouver un local approprié, et propose de « changer le cahier des charges des locaux » (T4 : 85, l. 737). Elle explicite enfin qu'elle conçoit l'évaluation de la composante lieu comme une évaluation du local, en disant qu'elle ne supporterait pas qu'on lui attribue une note inférieure à 3/5 (T4 : 86, l. 797-798). Ces propos relèvent du second degré, mais reflètent l'importance du local pour les concepteurs commerciaux. Nous remarquons que les concepteurs pédagogiques n'interviennent que très peu dans ces échanges. Les questions concernant la spécification des locaux, de leur cahier des charges, ont été beaucoup plus traitées dans le projet par les concepteurs commerciaux, ce qui explique peut-être leur retenue. Dans les entretiens, les concepteurs commerciaux précisent en effet cette répartition des rôles :

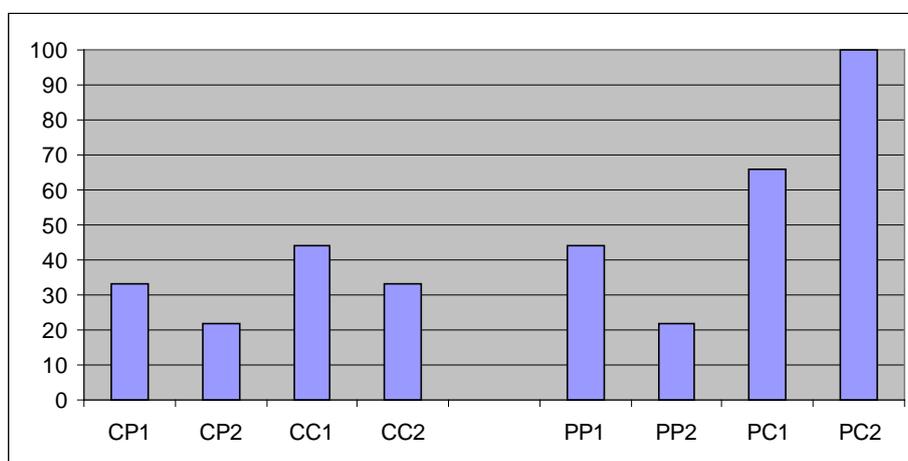
on était une équipe [...] de professionnels de l'anglais [...] de la partie [...] marketing vente [...] gestion développement et et organisation sur le plan [...] modèle économique organisation du centre de ressources [...] les loyers [...] la part consacrée aux salaires le modèle économique on n'avait en revanche aucune aucune connaissance aucune compétence dans le domaine heu pédagogique (T1 : 4, l. 2226).

D'autre part, la question des locaux est liée au modèle économique, aux techniques de vente des formations, et à une part de la conception du dispositif qui ne concerne pas directement les concepteurs pédagogiques. Le lieu physique, le centre, est une « pièce maitresse » du processus de vente prévu, la vente « sédentaire » étant conditionnée par le choix de la personne d'entrer dans le centre ; le client n'est pas sollicité par d'autres voies et c'est ce premier choix qui entraînera ou non son inscription à la formation (CC1, T1 : 16, l. 502-516 ; CC2, T1 : 20, l. 554-659). De plus, le centre soutient le processus de vente en donnant une forme matérielle au dispositif, ce qui facilite la démonstration du vendeur et la compréhension du client du service qu'il s'apprête à acheter (CC1, T1 : 16-17, l. 507-513). Le concept architectural doit ainsi véhiculer les valeurs et l'originalité de la marque,

⁸⁰ Les coupes réalisées dans les extraits cités indiquées entre crochets portent essentiellement sur des répétitions ou des hésitations propres à l'oral, et on pour but de faciliter la lecture.

et permettre aux apprenants de travailler dans des conditions ergonomiques agréables, différentes pour chacun puisque la différenciation est le point fort, l'originalité principale du concept (CC1, T1 : 6, l. 101-104). Cette conception d'un lieu offrant en son sein des espaces différenciés rappelle les points de vue théoriques sur l'espace dans les CRL que nous avons explicités plus tôt : si le lieu est unique en tant que tel, il implique pourtant une diversité, une variété, caractéristique également attendue par CP2 qui s'attend à ce que le centre ait des espaces de travail différents et plus ou moins confortables et adaptables (T3 : 56, 114-115). Le centre doit être lieu de travail des apprenants, mais aussi un lieu de vie. Il doit être fréquenté par les apprenants, et sa convivialité et sa modernité doivent participer de leur motivation, mais aussi faciliter les ventes, ce que CC2 avait clairement exprimé en marge du questionnaire en disant que le centre est leur « carte de visite » (Vol. 2, Annexe 11 : 184).

Les personnels du centre ont évalué l'ouverture de la composante à près de 58% en moyenne contre 33% pour l'évaluation des concepteurs (graph. 17). Les personnels commerciaux ont l'évaluation la plus positive, à 66 et 100%. On peut se demander si, comme CC1 et CC2 lors de leur première évaluation, ils n'ont pas interprété le questionnaire plutôt en termes de jugement de valeur plutôt qu'en répondant strictement à la question posée.



Graph. 17. Evaluation de la composante lieu par les concepteurs et les personnels

En effet, le fait que des espaces de travail soient différenciés à l'intérieur du centre n'est pas mentionné dans leurs entretiens, même si cela s'est concrétisé, le centre offrant deux salles de travail aux conditions ergonomiques différentes, avec des postes informatiques plus ou moins isolés les uns des autres, un espace de détente où écouter la radio ou regarder des DVD, et un poste totalement isolé visuellement et phoniquement. En revanche, ils associent le lieu à l'environnement des apprenants en général, et trois d'entre

eux reconnaissent l'importance du fait que le centre soit proche de leur quotidien : il est proche de leur domicile ou de leur lieu de travail, et c'est une des raisons principales qui motive leur choix de ce centre de formation plutôt que d'un autre (PC1, T5 : 128, l. 184-188 ; PC2, T6 : 139, l. 137-148 ; PP1, T8 : 160, l. 573-580).

En observant les occurrences du mot « centre » dans le corpus, on remarque que ce lieu est présenté comme un lieu de vie, comme l'anticipaient les concepteurs. Pour PC1, c'est le lieu qui donne corps à la formation et à l'accompagnement proposé. Elle emploie le terme « explicite » pour le décrire, comme s'il participait du mode d'emploi de la formation (T5 : 124, l. 32). Selon PC2, sa fréquentation permet aux apprenants de sortir de leur « quotidien », de se donner un vrai moment pour l'apprentissage, comme le fait d'aller à la salle de sport pour s'entraîner (T6 : 144, l. 333-349). Sa conception du rôle du centre, du lieu physique, dans la formation des apprenants semble donc très proche sur ce point de celle de CC1.

Sur notre panel de 37 apprenants, 3 seulement avaient un accès à distance lors de la récolte des données (A6, A31, A38), ce qui donne une liberté réelle de travailler en dehors du centre de formation, et pourtant, les apprenants évaluent à près de 88% leur liberté de choix des lieux de formation. Ce résultat est surprenant, et pourrait signifier :

- qu'ils se sentent libres de travailler où ils le souhaitent à l'intérieur du centre ;
- que s'être inscrits dans un centre proche de leur quotidien leur donne l'impression d'être libre de ce choix ;
- qu'ils ont simplement évalué le local positivement, et répondu de manière biaisée à la question.

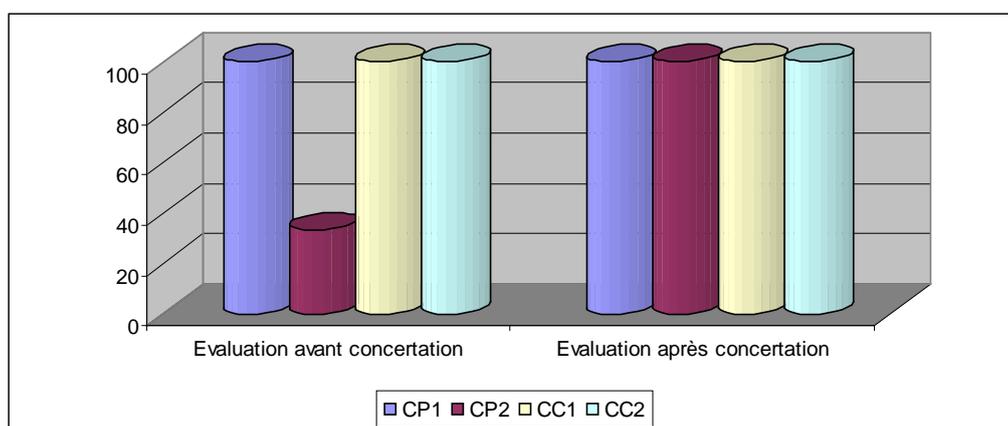
Objectivement, ils ne peuvent pas travailler à distance et sont donc fortement contraints en la matière. Pourtant ils ne ressentent pas cette contrainte, ou ne l'expriment pas.

9.4. L'accès

Dans la grille GENIP, l'évaluation de la composante « accès » « vise à déterminer s'il est possible d'intégrer facilement la formation pour toute personne à tout moment, selon ses acquis, ses expériences, ses compétences » (Leclercq et Poulain 1998 : 4). Cette composante, si elle paraît simple de prime abord, implique pourtant des paramètres nombreux et potentiellement complexes. Tout d'abord, notons qu'elle concerne en partie la dimension temporelle, dans la mesure où la plupart des dispositifs de formation possèdent un calendrier propre : découpage de l'année en semestres, périodes de congés et de

fermeture, périodes de tests préliminaires à celles d'inscription. Cette composante concerne aussi directement les publics visés par la formation, leurs compétences et leurs expériences antérieures, et cible donc la capacité des concepteurs à prévoir qui seront les apprenants, et à réaliser une analyse des besoins conforme à ceux-ci. Son évaluation implique de prendre en compte l'existence de prérequis à l'entrée en formation en termes de niveaux de langue par exemple, de diplômes antérieurs, ou de degré d'autonomie. En fonction de l'accompagnement proposé et de la conception du dispositif de formation, l'accès peut être plus ou moins ouvert.

L'évaluation de l'accès par les concepteurs évolue, entre la première évaluation et la seconde, uniquement CP2 qui passe d'une conception d'une ouverture à forte contrainte à une ouverture totale (graph. 18). A ce stade de la conception et de l'évaluation, les concepteurs considèrent donc l'accès comme totalement ouvert.



Graph. 18. Evaluation de l'accès avant et après concertation

Pendant la réunion de concertation, les évaluateurs discutent de différentes questions qui pourraient être incluses dans la notion d'accès. Tout d'abord, ils semblent d'accord sur le fait que l'accès à la formation sera plus souple que l'accès à un cours, puisqu'on pourra y entrer à tout moment, sans dépendre de la planification et des conséquences d'un test de niveau. Le fait que la formation soit payante est rejeté par les concepteurs comme une éventuelle limitation de l'accès, comme la limitation des formations à la ville de Paris puisque cela relève du lieu (CP1, T4 : 99, l. 1279), ou encore la limitation de la durée de formation, puisqu'elle sera évaluée à part (CP2, T4 : 9, l. 1253). CC1 et CP1 résument ainsi ces convictions sur l'ouverture de l'accès :

CC1: on peut s'inscrire tous les jours (**CP1:** oui) à n'importe quelle heure

CP1: on peut arriver à tout moment [...]

CC1: on ne dépend pas d'un groupe (**CP1:** ouais)

CC1: on dépend pas d'un niveau (T4 : 98-99, l. 1238,1246).

On trouve des justifications de cette conception d'une ouverture totale de l'accès dans les entretiens réalisés lorsqu'ils envisagent par exemple le public prévu. Celui-ci est ainsi anticipé par CC1 comme représentatif de la population d'un quartier parisien, dans toute sa diversité (T1 : 22, l. 724). Cette diversité est abordée en termes d'âges, car si un cœur de cible est envisagé par CC1 dans la tranche « vingt-cinq quarante-cinq ans » (*ibid.*, l. 720-721). CP1 s'attend à ce que les marges de cette cible fréquentent également le dispositif, « soit des gens plus jeunes qui sont encore en études » comme « des gens plus âgés » (T2 : 40, l. 508-511).

Au sein de la population active, CC1 et CC2 envisagent une grande variété de professions des apprenants qui fréquenteront le dispositif (T1 : 28, l. 32), comme par exemple :

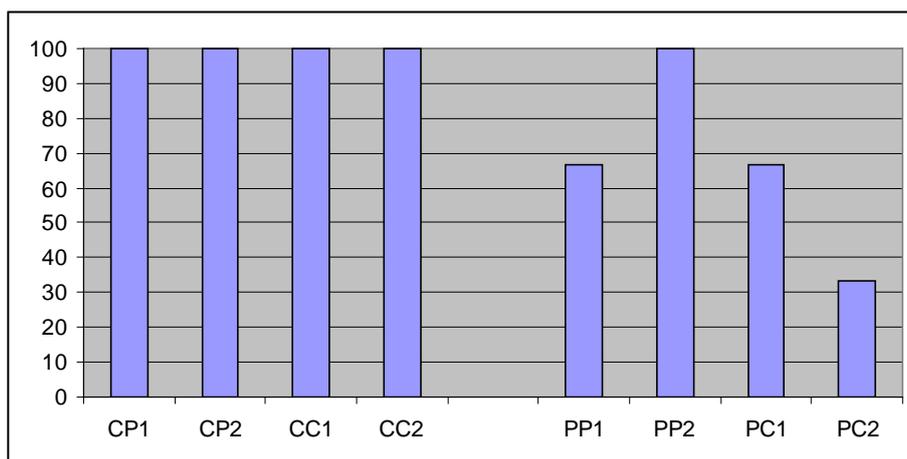
CC1 : trois médecins euh deux avocats euh euh quinze infirmières [...] donc une multitude de cas individuels un employé de mairie [...] chacun aura un véritable besoin spécifique

CC2: des techniciens aussi (T1 : 23, l. 772, 775).

L'expression de CC1 « une multitude de cas individuels » illustre cette diversité, non seulement des professions des apprenants, mais aussi de leurs motivations, envisagées par CC1 comme aussi bien professionnelles que personnelles (T1 : 22, l. 730, 731). CP1 partage ce point de vue, envisageant les besoins des professionnels et des étudiants portés vers leur activité, mais aussi vers des projets personnels, comme par exemple la préparation de voyages (T2 : 40, l. 516-520). Au contraire, CP2 et CC2 conçoivent les motivations prioritairement orientées vers le monde du travail. CP2 s'appuie pour cela sur ses connaissances du milieu de la formation en Moselle (T3 : 59, l. 224-225).

Le dispositif n'étant pas conçu en terme de niveau, et n'imposant aucun regroupement avec d'autres apprenants, tout apprenant devrait pouvoir y entrer à n'importe quel moment sans que ce facteur n'entre en compte. On observe dans les propos de certains concepteurs des représentations opposées concernant la capacité du dispositif à s'adapter à toute personne. Pour CC2, celui-ci devrait être « en mesure de répondre à toutes les attentes » (CC2, T1 : 23, l. 766-767) alors que pour CP1, il ne « peut pas avoir l'objectif d'attirer tout le monde », mais conviendrait à des personnes attirées par la liberté, le choix des documents proposés, ou les aspects sociaux (ateliers, rencontres avec des locuteurs natifs et d'autres apprenants) (T2 : 42, l. 598-604).

L'accès n'est pas perçu aussi ouvert par les personnels du centre, ceux-ci évaluant l'ouverture de cette composante à 66,67% contre 100% pour les concepteurs à leur seconde évaluation (graph. 19).



Graph. 19. Comparaison des évaluations de l'accès chez les concepteurs et les personnels

PC2 synthétise les tendances du public dans une définition plus de la cible, du marché : elle considère trois « créneaux » (T6 : 138, l. 110) : les étudiants, les professionnels et les retraités, dans la mesure où, pour elle, les techniques de vente sont différentes puisque ces trois catégories de clients ne financent pas leur formation de la même manière : les étudiants ont besoin de l'accord de leurs parents (*ibid.*, l. 110-116), les professionnels de leur employeur puisqu'ils ont droit à un DIF, et les retraités eux financent personnellement leur formation (T6 : 139, l. 118-131). PC2 précise également que les financements des demandeurs d'emploi étant très compliqués à obtenir, ceux-ci sont « exclus » (T6 : 139, l. 149). L'aspect financier apparaît ainsi tout de même constitutif de l'accès, puisqu'il intervient dans une définition socio-professionnelle des publics. PC2 considère les objectifs de ces publics associés à leurs caractéristiques : les professionnels auraient besoin d'anglais professionnel (T6 : 139, l. 125), les étudiants d'étudier à l'étranger et de passer des examens (T6 : 138, l. 115), et les retraités d'entretenir leur activité cérébrale, de se préparer pour des voyages, ou d'aider leurs petits-enfants dans leurs devoirs (T6 : 139, l. 127-131). La « multitude de cas individuels » envisagée par CC1 se réduit donc pour PC1 à trois types de profils bien circonscrits, mais on retrouve une diversité plus large dans les propos de PP1, qui les décrit en effet comme recouvrant des âges, des motivations et des catégories socio-professionnelles diverses :

vraiment très très varié [...] par l'âge [...] par [...] : catégorie socioprofessionnelle [...] ça va du lycéen au [...] retraité [...] y a des objectifs qui sont très très très différents des personnes qui viennent que pour du professionnel d'autres qui viennent aussi pour du personnel [...] des personnes qui viennent pour du contact du lien social pour créer du lien social (PP1, T7 : 149, 547-551).

PC1 pense que le dispositif ne peut pas s'adapter à toute personne mais qu'il convient au contraire à une minorité, qu'il est « plus niche que grand public » (T5 : 127, l. 155). Elle développe son propos en expliquant qu'il a été « développé selon des modes

d'apprentissage qui sont maintenant dans les facs et dans les universités dans les écoles mais [...] qui ne se sont pas faits il y a une quarantaine d'années » (T5 : 128, l. 163-164). Ce propos n'est pas limpide, mais semble impliquer dans son contexte que selon elle, le dispositif ne correspond pas aux habitudes des adultes en formation ce qu'elle trouve négatif car implique des efforts particuliers à mettre en œuvre pour s'y adapter. Ce sentiment n'est pas sans rappeler les considérations sur la nécessité d'un déconditionnement lors de l'entrée dans une formation autodirigée, que nous avons mentionnée. La représentation des concepteurs de l'accès est beaucoup plus ouverte que celle des personnels et cette remarque de PC1 nous semble ouvrir la voie à des critiques peut-être non relayées par ses collègues, mais probablement ressenties car leur évaluation est largement inférieure à celle des concepteurs, seul PP2 considérant l'accès comme totalement ouvert.

Lors de la réunion de concertation, CP2 demande aux autres concepteurs si le débutant complet en anglais sera accepté, ce à quoi répondent positivement CC1 et CC2 (T4 : 100 l. 1298-1303). Cette question fait écho aux propos de CP2 pendant les entretiens individuels. Elle avait en effet signalé l'existence d'un « débat » (T3 : 59, l. 205) entre les concepteurs au sujet du niveau d'anglais des apprenants à leur entrée en formation. Elle avance que CC2 conçoit un public « assez démuné par rapport à l'anglais » (*ibid.*, 205-206), quand elle-même, de son côté s'attend à ce que le public ait « des traces », ou « quand même des connaissances » en anglais. Elle envisage comme « rare » le « débutant pur et dur », la fréquentation de l'anglais au quotidien étant de plus en plus courante (*ibid.*, l. 210-211). Si PP2 pose cette question, c'est probablement parce que la conception pédagogique du dispositif induit un traitement particulier des débutants. Nous renverrons ici à Carton, (1984 : 31), qui signalait « des échecs rencontrés avec les débutants » dans certains des CRL étudiés, à Harding et Legras (1974 : 101) qui lors d'une expérience d'apprentissage en bibliothèque sonore ont observé l'abandon massif des débutants au cours de la formation. Holec et Cembalo (1973 : 8) expliquent que le débutant en langue est aussi souvent débutant en apprentissage des langues, et qu'en cela, il ne « dispose guère de moyens » pour effectuer les opérations qui permettent de prendre en charge son apprentissage. Suite à la conception d'*Ecoute écoute*, Gremmo aussi évoque un traitement nécessairement différent des débutants :

Les connaissances linguistiques des débutants étant réduites, il semble être pratiquement indispensable qu'ils connaissent les outils d'apprentissage proposés avant d'entreprendre leur travail (et non qu'ils les découvrent en travaillant comme c'est le cas pour les autres apprenants (Gremmo, 1986 : 62).

Ces auteurs reconnaissent donc l'existence d'un problème d'ordre méthodologique pour permettre à des débutants d'accéder à une formation autodirigée en langue étrangère : ils manqueraient de certaines expériences et compétences susceptibles de leur permettre d'effectuer les choix nécessaires au démarrage de la formation, comme par exemple les choix d'objectifs, de ressources, de contenus, de méthodes et techniques de travail, ne possédant aucun critère déjà construit pour appuyer ces choix. D'autre part, les CRL mis en place par le CRAPEL incluent l'exploitation de documents authentiques, le travail par aptitudes séparées, par phases d'apprentissage, plutôt que le recours aux méthodes de langues, ce qui requiert de l'apprenant la mise en œuvre de techniques de travail spécifiques.

L'accès du dispositif pour les débutants est peut-être une des raisons des restrictions apportées par certains personnels à l'évaluation de cette composante. En effet, pour PC1, les grands débutants sont un « souci » (T5 : 130, l. 244), pour PC2, ceux-ci relèvent de « grosses grosses grosses grosses lacunes » (T6 : 143, l. 286) du dispositif, et pour PP2, leur entrée en formation est « un petit peu plus difficile » (T8 : 170, l. 190) que pour les autres apprenants (T8, 194). PP1 ne mentionne pas le sujet durant les entretiens.

Quand on regarde les raisons de cette représentation partagée, pour PC1 le problème des débutants semble lié au fait que la formation ne repose pas sur des niveaux. Selon elle, le dispositif correspond mal aux débutants parce qu'il ne comprend pas suffisamment d'hétéro-évaluation, ce qu'elle pense nécessaire pour les aider à situer leur progression et à les motiver (T5 : 130, l. 248-252). Pour PC2, le problème d'accès viendrait du fait, comme le soulignait Gremmo à propos des documents d'*Ecoute Ecoute*, que les apprenants débutants seraient démunis face à des documents authentiques. Elle ne comprend pas comment ils pourraient réussir à s'en servir (T6 : 143, l. 288-291). D'autre part, ils ne réussiraient pas à travailler dans le dispositif dans le respect des temps de formation autonome et de formation accompagnée proposée : pour PC2 il est « impossible » (répété trois fois et modalisé par « réellement ») de respecter avec eux les proportions établies (*ibid.*, l. 299). PP2 reconnaît que les difficultés rencontrées avec les apprenants débutants concernent surtout l'entrée en formation, car ils sont déroutés par les documents authentiques, mais elle ne semble pas considérer cela comme un problème insurmontable, car cela peut être résolu grâce à un accompagnement plus important au début de leur formation (T8 : 170, l. 189-195).

PC2 et PP2 commentent également la présence de personnes débutantes en informatique. Celles-ci seraient, selon PC2, plutôt des personnes âgées, débutantes également en anglais, mais dans de bonnes dispositions pour apprendre à se servir d'un

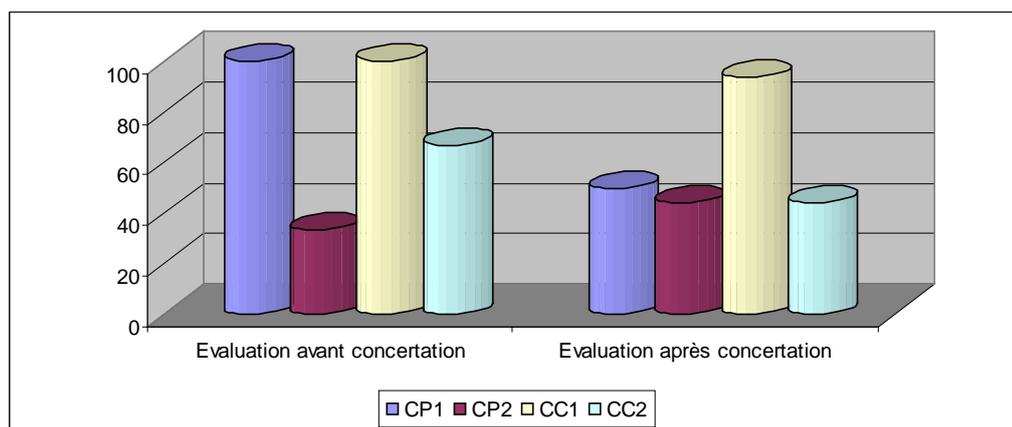
ordinateur, même si elles n'ont parfois jamais manipulé une souris (T6 : 143, l. 301-310). Elle juge acceptable que les débutants en informatique aient à faire des efforts pour apprendre à manipuler les outils de formation puisque la formation est multimédia, en revanche, elle juge plus difficile à concevoir que les débutants en anglais aient des efforts spécifiques à fournir (*ibid.*). PP2 évoque aussi le sujet, et semble trouver l'intégration des débutants en informatique difficile, car ces personnes ont besoins d'avoir toujours quelqu'un à leur côté lorsqu'elles travaillent (T8 : 172, l. 242-249), rencontrant fréquemment des problèmes d'utilisation des ordinateurs. Leur démarrage est donc encore plus difficile que celui des débutants en anglais, parce qu'il nécessite une forte présence humaine pour expliquer l'outillage, voire une présence constante, ce que l'équipe pédagogique ne peut fournir par manque de temps (*ibid.*, l. 244). Nous rappelons que PC1 craignait que l'accompagnement d'apprenants en difficulté soit trop contraint temporellement pour pouvoir répondre à des besoins qui excéderaient le format normalisé d'intervention. Ces craintes nous semblent résonner avec le vécu des personnels du centre et leurs représentations sur l'accessibilité du dispositif aux débutants, en anglais comme en informatique.

Les apprenants évaluent la composante accès très ouverte, à 86%, soit plus de vingt point de plus que les personnels ; seuls deux apprenants l'évaluant contrainte (33%), A16 et A18. Les premiers compte-rendus de rendez-vous de A16 (Annexe 12 : 231-232) situent cet apprenant dans la catégorie de ceux à la fois débutants en informatique et en anglais, le problème étant surtout focalisé sur l'informatique, A16 ayant exprimé un refus d'utiliser l'ordinateur lors de son premier rendez-vous de conseil. Les traces issues de la formation de A18 ne contiennent pas d'élément permettant ici d'explicitier son évaluation restreinte de l'accès. Dans les commentaires laissés en marge du questionnaire, l'apprenant A6 exprime aussi des difficultés d'accès au dispositif : « pour un débutant, avec très peu de bases : vocabulaire, grammaire,...etc.. c'est pour moi assez déroutant de pratiquer cette méthode de compréhension globale, et à ce jour je ne sais dire ou sont mes résultats ...! s'ils existent ? ». Ses compte-rendus (Annexe 12 : 186-202) montrent de sérieux problèmes pour engager la formation, en particulier les commentaires réservés des entretiens de conseil des 2/07 et 27/08 (*ibid.*, 200-201), qui font état de son exigence que l'équipe pédagogique lui construise un programme adapté, ce qu'il ne ressent pas comme tel alors que sa formation a commencé le 25/05, soit trois mois plus tôt. Nous trouvons cet exemple très proche des craintes de CP1, qui concevait très clairement la difficulté d'accès induite par les choix à effectuer par l'apprenant.

9.5. Deux composantes liées au dialogue : format et personnes-ressources

9.5.1. Format

Lors de la réunion de concertation, nous proposons aux concepteurs de préciser cette question en différentes sous-questions, les activités pédagogiques relevant de traitements différents à ce sujet. CC2 discute la pertinence de cette proposition, en explicitant que l'apprenant pourrait travailler avec un autre apprenant sur la plate-forme ou avoir des rendez-vous avec le conseiller et un autre apprenant, dans le cas d'objectifs communs (T4 : 106, l. 1549-1555). Selon elle, cette composante est liée au cheminement (*ibid.*, l. 1547-1548), deux apprenants pouvant « faire la formation ensemble » s'ils le souhaitent (*ibid.*, l. 1564). CP2 tente d'intervenir (*ibid.*, l. 1551), et CC1 exprime qu'il ne voit « pas la valeur ajoutée » à ce que deux apprenants travaillent ensemble sur la plate-forme (*ibid.*, l. 1559). En termes de format des échanges entre apprenants, nous rappelons la présence d'un forum sur la plate-forme, mais CP2 rappelle l'absence d'une conception collaborative des tâches, le forum étant uniquement un « outil de communication » et non un outil de travail collaboratif, car des tâches de production collective d'un objet commun ne sont pas proposées (T4 : 107, l. 1565-1573). Le format des activités proposées sur la plate-forme n'est donc pas conçu pour favoriser le travail en groupe. Les concepteurs rappellent également que le format prévu pour le démarrage de la formation est un atelier collectif (*ibid.*, l. 1586). CP1 et CP2 valident pourtant la précision de la question sur cette composante en trois sous-questions (*idem*, 1591-1592), portant sur le travail sur le site web, celui avec un conseiller et celui avec anglophone. Nous appliquons pour les calculs la pondération définie, à savoir 0,66 pour le travail sur la plate-forme et 0,33 pour le travail accompagné, soit 0,165 pour les activités avec le conseiller ou celles avec l'anglophone. Le barème appliqué et la précision des questions font évoluer les évaluations des concepteurs, celle-ci baissant pour tous excepté pour CP2 qui avait l'évaluation la plus faible. Seul CC1 conserve une évaluation de l'ouverture très positive de la composante. Leur moyenne d'évaluation de l'ouverture de la composante descend ainsi de 75 à 57% (graph. 20).



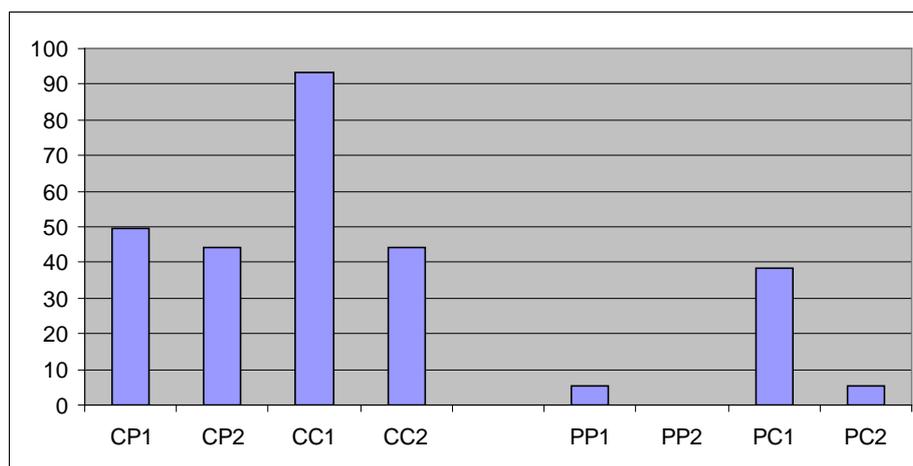
Graph. 20. L'évaluation de l'ouverture de la composante format par les concepteurs

Au cours des entretiens préliminaires, quelques remarques des concepteurs concernent directement cette composante. Ainsi, sur la plate-forme, l'apprenant devrait pouvoir interagir avec d'autres personnes, car des moyens de communication variés sont prévus, comme le forum déjà évoqué ou une boîte mail interne permettant d'avoir des échanges publics ou privés avec apprenants et personnes-ressources (CP2, T3 : 166, l. 166-169). Nous avons vu en traitant la question des rythmes que les activités pédagogiques accompagnées sont limitées en durée, et que certains éléments sont cadrés précisément. Ainsi, le format des activités avec anglophone peut être en groupe, « en atelier de sept à huit personnes » ou en « tête à tête » (CC1, T1 : 10, l. 268-270). Celui avec le conseiller se réalise d'abord par un atelier de groupe consécutif l'inscription, mais CP1 a du mal à envisager ensuite des activités collectives avec le conseiller :

c'est difficile de savoir si [...] y a des gens qui vont se rejoindre dans leurs objectifs [...] qui fréquenteront au même moment et qui pourraient être intéressés [...] à partager des choses ensemble [...] ça je ne sais pas (T2 : 37, l. 406-408).

Selon CP1, le dispositif offre à l'apprenant le choix de faire ou non des activités en groupe, de rencontrer d'autres apprenants, mais cela seulement s'il le souhaite, car il n'aura pas à supporter la présence d'individus qu'il n'a pas envie de fréquenter, comme c'est le cas dans un groupe classe. Pour elle, cet élément semble important et participe de la pluralité des possibilités d'exercice de sa liberté de choix (T2 : 38, l. 416-428).

Les personnels pédagogiques ont une représentation bien plus restreinte de la liberté de choix de l'apprenant en la matière, évaluant la composante très contrainte, à seulement 12% d'ouverture (graph. 21). Il est intéressant de noter que PP2, l'anglophone, qui a pourtant deux activités pédagogiques différentes en termes de format avec les apprenants, les rendez-vous individuels et les ateliers de groupe, estime pourtant leur liberté de choix en la matière nulle.



Graph. 21. Comparaison de l'évaluation de la composante format entre concepteurs et personnels

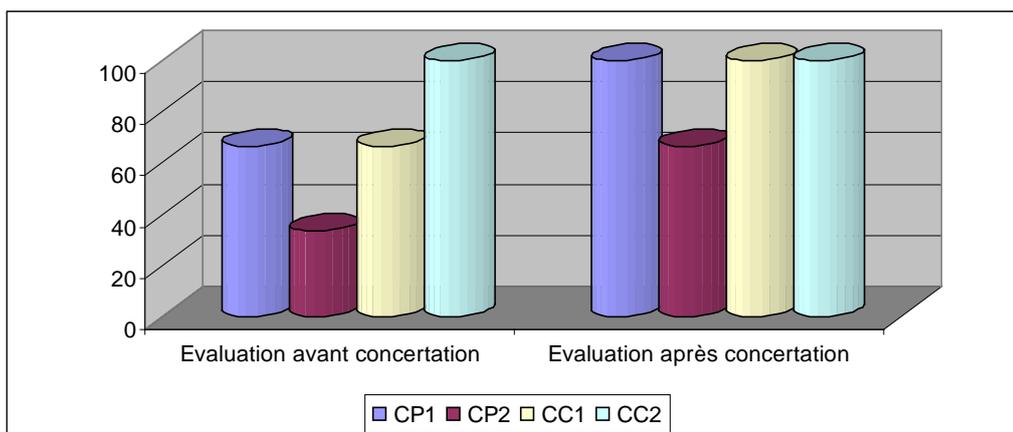
Dans leurs propos, les personnels du centre jugent la formation globalement très individuelle, ce qui n'est pas nécessairement positif selon tous les points de vue. PC1 explique par exemple que l'atelier de groupe préliminaire à l'entrée en formation n'a pas été mis en place, ce qu'elle juge regrettable car celui-ci pourrait donner aux apprenants des points de repère en leur offrant la possibilité de se comparer les uns aux autres, d'échanger avec des personnes au même stade d'intégration dans le dispositif (T5 : 133, l. 387-389). Elle regrette aussi que des ateliers méthodologiques avec le conseiller, c'est-à-dire ces regroupements d'apprenants autour d'un objectif que CP1 envisageait difficiles à mettre en place, ne soient pas proposés. Elle pense qu'ils pourraient être utiles pour renforcer l'aspect social de la formation, servir de « forums physiques » (T5 : 132, l. 342), créer des « synergies » (*ibid.*, l. 350) et aider les apprenants à échanger sur leurs stratégies d'apprentissage, comme par exemple sur l'utilisation de fonctions de la plate-forme (*ibid.*, l. 350-354). Les ateliers avec l'anglophone sont donc le seul moment où les apprenants se retrouvent en groupe (T5 : 125, l. 47-48). Pourtant, PC1 remarque que « pas mal » d'apprenant ne comprennent pas avant d'entrer en formation qu'ils vont être « autant entre guillemets seuls sur le portail » (T5 : 128, l. 177-179). PP1 a le sentiment comme PC1 que certains apprenants ne trouvent pas suffisamment d'activités sociales au sein du dispositif (*ibid.*, l. 553).

Les apprenants du panel évaluent pourtant l'ouverture de cette composante à près de 80%, ce qui dépasse très largement les évaluations des concepteurs et des personnels. En observant leurs données d'utilisation du dispositif, on observe qu'ils ont en moyenne bénéficié de 26% d'activités pédagogiques accompagnées et de 74% de travail individuel sur la plate-forme de formation. En revanche, leur manière individuelle d'exploiter les différentes activités pédagogiques est très variée, les apprenants ayant bénéficié de 4 à 27%

de rendez-vous avec le conseiller sur le total de leur formation, de 0 à 16% de rendez-vous avec l'anglophone, de 0 à 34% de travail en atelier. Une certaine flexibilité des formats proposés, entre travail seul, à deux avec un conseiller ou en anglophone, ou en groupe avec un anglophone et d'autres apprenants, semble bien exister dans le dispositif pour les apprenants.

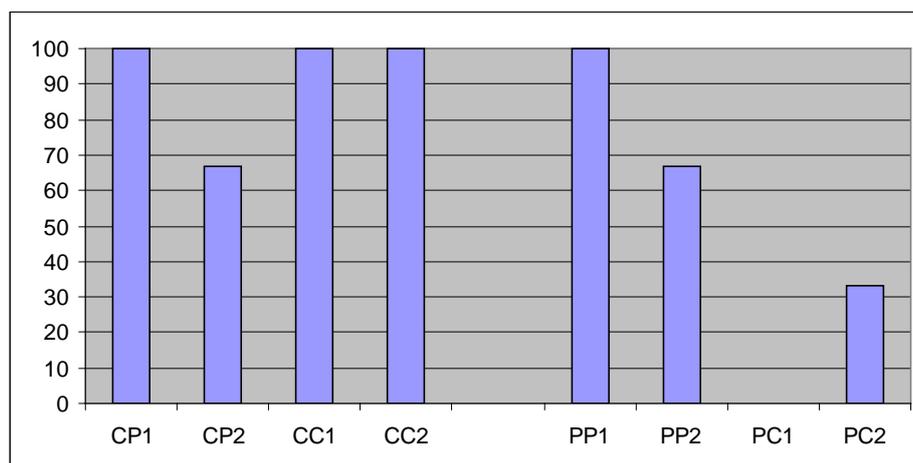
9.5.2. Personnes-ressources

Durant la réunion de concertation, les concepteurs ne voient pas la nécessité de préciser cette question en sous-questions, et seule CP2 effectue des remarques à ce sujet, considérant que, dans les débuts de la formation, certaines rencontres avec les personnes-ressources seront imposées (T4 : 117, l. 1984-1985). Leur évaluation augmente pourtant en moyenne de 25% entre les deux questionnaires (graph. 22), peut-être en raison d'une meilleure compréhension de la portée des différentes questions, les restrictions en termes de durée d'intervention des personnes-ressources ayant pu être traitées dans d'autres questions, comme temps ou format.



Graph. 22. L'évaluation de l'ouverture de la composante personnes-ressources par les concepteurs

Seule CP2 n'évalue pas cette composante comme ouverte à 100%, et nous renvoyons ici aux illustrations de sa conception des limites qui concernent la disponibilité des conseillers et anglophones pour des rendez-vous, qui ont été explicitées dans l'analyse de la composante temps. L'évaluation des personnels du centre frappe non seulement par l'écart avec celle des concepteurs, celui-ci étant de près de 42% sur la moyenne des évaluations, mais surtout par l'écart entre eux, qui atteint 100% entre PP1 et PC1 (graph. 23). Pour cette composante, un écart entre personnels pédagogiques et commerciaux se dessine.



Graph. 23. Comparaison de l'évaluation de l'ouverture de la composante personnes-ressources entre les concepteurs et les personnels

Si les rôles des personnes-ressources sont évoqués précisément par les concepteurs, mais ne relèvent pas directement de la question posée, ainsi que les temps et rythme des activités pédagogiques accompagnées prévues avec les apprenants, un élément est très peu abordé dans leurs entretiens : celui de l'accompagnement fourni aux apprenants lorsqu'ils travaillent sur la plate-forme pédagogique. Pour CP2, la compréhension de l'environnement numérique relève totalement du rôle du conseiller, qui va avoir la fonction d'expliquer à l'apprenant comment optimiser son utilisation, ce qu'elle trouve très positif (T1 : 12, l. 323-327). En revanche, ces explications se jouent en rendez-vous, ce dont ne parlent pas les concepteurs commerciaux mais qui est pourtant une réalité, l'emploi du temps des conseillers risquant d'être en grande partie monopolisé par ces rendez-vous à mener. CP1 envisage même le risque que le personnel en place soit insuffisant pour faire face à une forte affluence, ce qui conduirait à laisser les apprenants démunis face à leurs problèmes dans l'espace de travail (T2, 36, l. 362-368).

Les concepteurs commerciaux décrivent une autre personne-ressource centrale selon eux : la personne occupant le poste de la réception, susceptible d'accueillir les apprenants, de gérer les prêts de matériels, mais aussi de résoudre des problèmes techniques éventuels (CC1 : T1, l. 491-493). PC2 a compris de son côté que locuteur natif, conseiller comme réceptionniste seraient susceptibles d'intervenir en tant que personne-ressource technique pour dépanner l'apprenant « en train de se noyer » dans l'espace de travail (T3 : 56, l. 106-111). Elle reconnaît que ce rôle n'est pas clairement défini « on va voir un petit peu comment il va être euh distribué ce rôle là ce sera la personne ressource dans [...] la salle de travail » (*ibid.*, l. 107-108), car pour pouvoir répondre à un problème de l'apprenant, encore faut-il que l'une de ces personnes soit disponible (*ibid.*, l. 110-111).

Il nous semble que l'évaluation positive des concepteurs « misait » sur des embauches à la hauteur de l'affluence, qui permettraient à la réception et aux conseillers et anglophones d'avoir un minimum de disponibilité pour les apprenants en train de travailler sur la plateforme.

Cet objectif est peut-être atteint, mais les remarques des personnels du centre viennent réévaluer cette notion de « minimum » de présence pour les apprenants travaillant sur les postes informatiques. Pour PC1, ce minimum serait qu'un des personnels pédagogiques vienne voir chaque apprenant à chacune de ses sessions de travail au centre. A la période des interviews auprès des personnels du centre, cette évolution est en train d'être mise en place, et PC1 pense cela possible matériellement (T5 : 129, l. 212-227). PP1 évoque le fait que son emploi du temps lui laisse une demi-heure de battement entre deux rendez-vous (ou deux séries de rendez-vous), ce qui est court pour passer voir les apprenants en salle, dans la mesure où, durant ce laps, de temps, elle doit aussi rédiger les compte-rendus des entretiens qu'elle vient de réaliser (T7 : 157, l. 457-460).

PC1 pense aussi que le conseiller devrait voir les apprenants toutes les semaines, car elle trouve qu'« ils se sentent livrés à eux-mêmes » (T5 : 126, l. 87-107). Elle remet ainsi en question les rythmes d'accompagnement prévus, mais aussi la liberté de choix des formats, les entretiens individuels avec le conseiller devant selon elle être plus fermement imposés. PC2 pense aussi nécessaire que le personnel pédagogique aille voir les apprenants pendant qu'ils travaillent pour leur éviter de s'évader (T6 : 141, l. 234-240), pour « les recentrer », car elle craint que les apprenants devant l'écran ne soient pas toujours actifs et concentrés sur leurs activités. Ce point de vue fait écho de remarques que nous avons effectuées sur la question de l'espace, en commentant les travaux d'Harding et Legras (1974) et d'Aubert (2004) et nous renvoyons ici au risque pédagogique de venir récupérer la position d'enseignant en faisant ainsi irruption dans l'activité de l'apprenant, ou de stopper le conflit cognitif en cours en apportant trop tôt la possibilité de réponses aux questions en train de se jouer dans son activité d'apprentissage. Le « ressenti » (T6 : 142, l. 262) de PC2 est certes d'un autre point de vue que celui du respect des postures enseignantes définies dans le dispositif ou des théories de l'acquisition visées, il concerne surtout le sentiment que les personnels pédagogiques ne vont pas assez « voir » les apprenants. A leur place, elle aimerait qu'on vienne plus souvent la voir (*ibid.*, l. 255-266). Le ressenti des personnels commerciaux focalise sur une impression de solitude des apprenants et d'abandon, qui cadre mal avec leur représentation d'un service de qualité.

PP1 explique que le conseil sur poste, induit par la position de travail devant l'écran des apprenants, est une posture délicate, qui risque de la faire sortir de son rôle car ce type

de conseil est fortement conditionné par la pression du temps. Elle dit en effet faire systématiquement « le tour » des espaces de travail entre ses rendez-vous, mais constate que les apprenants eux-mêmes perçoivent qu'elle a peu de temps à leur accorder, ce qui les retient peut-être de la solliciter (T7 : 155-156, l. 399-405). De plus, quand ceux-ci ont effectivement un problème pour lequel ils ont besoin de son aide, le temps imparti peut être insuffisant pour le traiter et nécessiter un réel rendez-vous, ce qui n'est souvent pas possible dans l'immédiat mais seulement plusieurs jours plus tard (T7 : 156, l. 411-412). Pour éviter que l'apprenant ne quitte alors le centre et ne revienne qu'à la date de ce rendez-vous, elle est amenée à changer de posture et à tenter de résoudre le problème de l'apprenant pour lui, au lieu de susciter une réflexion sur les problèmes rencontrés et tenter d'amener l'apprenant à trouver sa propre solution (*ibid.*, l. 424-438). Elle les « oriente plus », « les met devant » la ressource ou l'activité, car elle ne peut ni provoquer l'analyse, ni faire de propositions, l'apprenant étant en attente de solutions immédiates. Pour PP1, la solution au sentiment de solitude des apprenants sur les postes et à une moindre confusion des rôles (résolution de problèmes techniques ou analyse de problèmes d'apprentissage) pourrait résider dans la présence en salle d'une personne au rôle spécifique, qui ne conseillerait pas mais aiderait à la manipulation de l'ordinateur et de la plate-forme (T7 : 161-162, l. 639-650), ce qui résoudrait aussi le ressenti de solitude de l'apprenant exprimé par PC1 et PC2.

Les apprenants du panel n'expriment pourtant pas ce ressenti, ceux-ci évaluant à près de 92% leur liberté de choix dans la sollicitation des personnes-ressources. Seul un apprenant, A10, estime cette composante contrainte à 33%. Cela ne semble pas d'ailleurs à imputer au manque de éventuel de soutien dans les espaces de travail, puisque si l'on regarde les données concernant sa formation, cet apprenant a eu un nombre de rendez-vous individuels extrêmement faible par rapport au modèle attendu, ayant été accompagné seulement 8% de son temps total de formation (au lieu de 26% en moyenne). 7 apprenants reconnaissent des contraintes à la composante avec une évaluation à 67%, et 26 apprenants évaluent leur liberté totale en la matière. Les commentaires qu'ils apportent en marge du questionnaire viennent d'ailleurs souligner la disponibilité des personnes-ressources, A3 et A22 relevant la qualité de l'accueil, A26 et A37 remarquant que les personnes-ressources les stimulent dans leur rythme de travail, A4, A15 et A21 soulignant leur disponibilité et leur compétence, et A21 soulignant leur écoute (Vol. 2, Annexe 11 : 182-183). En revanche, A15 exprime un sentiment de solitude devant les ordinateurs. Rappelons cependant que le panel d'apprenants n'est pas forcément représentatif de l'ensemble des apprenants, et qu'ils peuvent avoir interprété le risque qu'une mauvaise évaluation de cette

composante crée un préjudice auprès des employés du centre. Cette évaluation positive et leurs commentaires ne sont donc pas une réelle réponse quant à l'existence ou non d'une présence significative des formateurs dans leur parcours. Nous tenterons ultérieurement d'ouvrir de nouveau le sujet des personnes-ressources en nous intéressant aux dialogues entre apprenants et formateurs et aux rôles des conseillers et anglophones, même si des éléments importants concernant ceux-ci vont être également développés au fur et à mesure de l'analyse des composantes pédagogiques.

Nous concluons ce chapitre en ayant étayé les écarts remarquables par les évaluations des différentes catégories d'acteurs. Ainsi, si les évaluations effectuées pour les composantes temps et rythme sont proches, on remarque que qualitativement, les représentations des acteurs sur ces éléments sont parfois assez éloignées. Les acteurs concernés par le volet commercial du dispositif ont tendance à focaliser sur les durées de travail et la régularité des apprenants pour envisager le rythme, influencés par l'importance des « heures » de formation réalisées pour établir des facturations, mais aussi pour équilibrer le dispositif d'un point de vue économique plus large, en le rentabilisant par rapport à des ratios d'accompagnement établis sur une base horaire. Le temps vécu des formateurs semble plus focalisé sur la question de leur disponibilité, car si le travail individuel sur la plate-forme est nécessaire pour laisser l'apprenant construire son apprentissage de manière réellement autodirigée, l'accompagnement à l'acquisition des compétences nécessaires à cela doit être plus ou moins conséquent en fonction de la personne et de ses compétences initiales en langue, en informatique, et en apprentissage. Concernant le lieu, il est intéressant de remarquer que la question apparemment la plus simple du questionnaire, reposant sur des considérations matérielles, suscite des questionnements particulièrement complexes, l'espace du centre étant en lien direct avec l'espace numérique (accessible ou non, à distance ou non ?) et l'espace privé des apprenants, que ce soit en termes d'environnement global (vivent-ils près du centre ou non ?) ou d'environnement de travail (choisissent-ils leur espace de travail dans le centre ?). Nous avons également commencé avec l'étude de ces composantes à aborder la question de l'accès, de l'accompagnement et des formats proposés dans le dispositif. Nous remarquons ici un écart profond entre les évaluations des concepteurs et des personnels, mais surtout entre les évaluations des personnels commerciaux et des personnels pédagogiques. Les personnels commerciaux semblent considérer le dispositif trop compliqué et exigeant trop d'efforts de la part des apprenants, en particulier sur le plan psychologique en les laissant trop souvent seuls face à leur activité. Les personnels

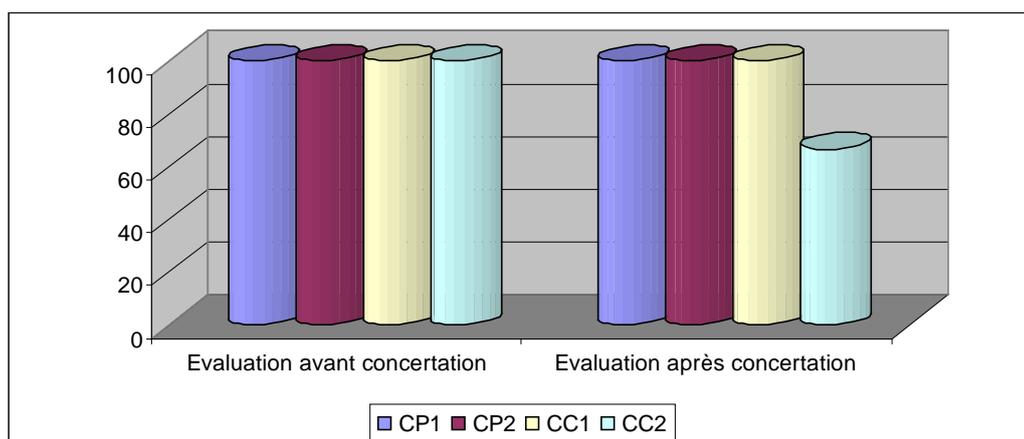
pédagogiques eux ne relèvent pas les mêmes problèmes, peut-être plus conscients des efforts qu'ils fournissent eux-mêmes pour accompagner les apprenants et être présents auprès d'eux, et des différences qui existent entre ce dispositif et des systèmes hétéro-dirigés. En effet, leur action pédagogique étant principalement en interaction individuelle avec les apprenants, le temps qu'ils accordent à chacun reste bien supérieur à celui accordé à un apprenant dans un groupe, et ce simple élément qualitatif peut avoir des retombées peut-être peu perceptibles de l'extérieur, mais probablement ressenties par les apprenants en termes de réponses personnalisée à leurs demandes et problèmes.

10. Les composantes pédagogiques

10.1. Objectifs et évaluation

10.1.1 Objectifs

Durant la réunion de concertation, la question posée dans la première version du questionnaire est rapidement validée par les concepteurs, qui ne voient pas l'intérêt de la scinder selon les différentes activités pédagogiques du dispositif, même si les objectifs des ateliers sont fixés par l'institution, contrairement à toutes les autres activités pédagogiques qui permettent à l'apprenant de travailler sur ses propres objectifs (T4 : 104, l. 1487-1489). Entre leur première et leur seconde évaluation, et malgré des échanges très limités sur la question, CC2 revoit son évaluation à la baisse, passant d'une liberté totale, comme les autres concepteurs, à un liberté à 66% pour la gestion de cette composante (graph. 24).



Graph. 24. L'évaluation de la composante objectifs par les concepteurs

La moyenne finale de l'évaluation de l'ouverture de la composante objectifs par les concepteurs est ainsi de près de 92%. Nous avons déjà évoqué les traits caractéristiques des publics en analysant l'évaluation de la composante « accès ». Nous rappellerons donc simplement que les concepteurs attendent des publics très variés, avec des objectifs d'apprentissage en langue liés à leur vie professionnelle, ou à leur vie personnelle. Ils s'attendent ainsi à ce que les apprenants aient des besoins très individuels, mais à retrouver un « tronc commun » de besoins liés à la compréhension et à l'expression orale (CC1, T1 : 23, l. 768-770 ; CP2, T3 : 59, l. 217-218).

Les objectifs des apprenants sont donc envisagés par les concepteurs comme très ouverts, susceptibles de correspondre à une cible insérée dans le milieu professionnel mais

aussi à la population de proximité d'un quartier, c'est-à-dire également certains non-actifs ayant des besoins ou des envies de pratiquer l'anglais pour les loisirs, le tourisme. On remarque une légère discordance entre les concepteurs au sujet de la prépondérance des objectifs professionnels sur les objectifs de l'ordre de la vie personnelle des apprenants : Nous rappelons que CC2 envisage les objectifs du public comme prioritairement professionnels, quand CC1 les estime plus larges, ouverts également au voyage et à une visée plus personnelle de la formation, même chez les personnes qui ont un emploi, le statut socio-professionnel des apprenants n'étant pas le seul critère déterminant leurs objectifs (T1 : 22, l. 725-734).

La liberté des choix offerts aux apprenants concernant leurs objectifs de formation fait consensus à 100% chez les personnels du centre. Selon leur rôle, ils commentent cette composante sous différents aspects dans leurs entretiens. PC1 s'intéresse au marketing et donc au positionnement de la formation par rapport aux autres dispositifs existant sur le marché (T5 : 124, l. 5-7) et la liberté de choix des objectifs pour les apprenants comme un élément différenciant par rapport à la concurrence, car le choix des objectifs implique qu'ils ne vont pas suivre une formation basée sur une méthode que l'on suit « de la page un à deux cent quels que soient leurs objectifs (*ibid.*, l. 7) ».

PP2 considère que les apprenants ont tous des objectifs différents (T8 : 168, l. 113-114) et PP1 conçoit l'aspect évolutif des objectifs des apprenants, au fur et à mesure qu'ils prennent conscience de leur liberté à les définir et à les préciser. Par exemple, entre leur entretien avec un commercial, qui cherche à les mettre à jour, et leur premier entretien de conseil, qui a vocation à les définir de manière pédagogique, souvent les objectifs ont déjà changé ou évolué (T7 : 151, l. 204-226) en partie parce que les apprenants ont eu le temps de prendre conscience de leur liberté de choix en la matière.

Les apprenants du panel perçoivent la liberté des choix des objectifs dans le dispositif, évaluant la composante ouverte à 83%. Seul l'un d'entre eux, A30, perçoit une forte contrainte dans le choix des objectifs. On observe dans le compte-rendu du premier entretien de conseil de cet apprenant qu'il souhaite travailler les quatre aptitudes, et c'est peut-être la définition d'objectifs par aptitudes séparées et situations communicatives qui lui pose problème. Le fait qu'un seul apprenant soit concerné par cette difficulté sur le panel nous semble intéressant à noter, car les appréhensions sont fréquentes sur ce sujet.

Nous avons comparé leurs évaluations de leur liberté de choix en termes de définition des objectifs avec les nombres d'objectifs et de sous-objectifs définis dans l'environnement numérique et sommes arrivées à la conclusion que ces deux facteurs ne sont pas liés, les apprenants pouvant avoir défini un petit ou un grand nombre d'objectifs et

avoir évalué l'ouverture de la composante plus ou moins faiblement sans que de concordance apparaisse.

L'environnement propose 146 objectifs différents (définis comme un contexte, une aptitude et une situation (Annexe 13 : 274-276)) qu'il est possible de décomposer en sous-objectifs, définis en général en tant qu'actes de paroles. Le système propose 524 sous-objectifs différents, et les apprenants du panel ont en moyenne défini 3 objectifs (entre 1 et 8) et 14 sous-objectifs (entre 1 et 37), (Vol. 2 : 180).

Les apprenants du panel ont défini des objectifs très différents, comme le montre l'annexe 13 (Vol. 2 : 273-276). Ils ont en effet utilisé un tiers de l'amplitude de liberté de choix offerte, en définissant 113 objectifs, dont 49 différents, ce qui démontre une réelle mise en œuvre de leur liberté de choix et la diversité de leurs projets de formation. Quelques objectifs émergent comme étant souvent choisis par les apprenants : « Parler de son travail » est défini 9 fois, la combinaison « Relations personnelles, vie sociale / Parler / Se présenter, parler de soi » est définie 10 fois, de même que celle « Culture personnelle / Ecouter / Documents issus des médias ». En termes de domaines, 39 objectifs concernent le travail, 32 les relations personnelles, 22 la culture, 16 les voyages, 2 les diplômes, et un seul les études. En termes d'aptitudes visées, 57 objectifs concernent l'expression orale, 44 la compréhension orale, 7 la compréhension écrite et 4 l'expression écrite, ce qui correspond bien aux attentes des concepteurs.

En effectuant une recherche sur le terme « objectif(s) » dans le corpus de compte-rendus réalisés par l'équipe pédagogique, on remarque tout d'abord que ce terme est employé 201 fois, dont 41 fois avec « nouvel » ou « nouveaux », montrant qu'une redéfinition d'objectifs a lieu en cours de formation, et 20 fois avec « premier », montrant la hiérarchisation des objectifs effectuée pendant les entretiens. En classant les occurrences selon les mots se trouvant à gauche ou à droite du terme, on remarque qu'« objectif » est souvent utilisé en tant que combinaison des éléments définis dans l'interface, mais recouvre aussi d'autres sens :

- objectifs mis en œuvre par l'apprenant pour un *one to one* avec l'anglophone. Par exemple pour A4 :

Nous avons pris rendez-vous pour ton premier ***one to one*** dont l'**objectif** sera de faire avec /PP2/ un jeu de rôle: elle sera la cliente, tu seras la barmaid⁸¹ (Vol. 2, Annexe 12 :193) ;

⁸¹ Nous mettons le terme recherché en gras pour faciliter la lecture, et citons le corpus sans modification orthographique, syntaxique ou de ponctuation.

avec A10 :

Ce travail donnera lieu à votre premier **one to one dont l' objectif** sera de faire un jeu de rôle autour des achats (Vol. 2, Annexe 12 : 211) ;

ou avec A14 :

La semaine prochaine, vous prendrez rendez avec /PP2/ pour un **one to one dont l' objectif** sera de vous présenter (expression orale) et de poser des questions à /PP2/ afin de faire sa connaissance (compréhension orale) (Vol. 2, Annexe 12 : 220).

- objectifs d'écoute pour une activité au cours du travail sur un document, sujet abordé avec A21, A17, A20, A31, A23, A4 et A7 (Vol. 2, Annexe 12). PP1 donne par exemple à A31 le conseil de :

Se fixer des **objectifs d'écoute** du plus global au plus détaillé : repérer les idées principales du documents, repérer des actes de paroles (conseiller, décrire, argumenter) ou du lexique spécifique (informatique) (Vol. 2, Annexe 12 : 258)

ou encore celui-ci :

Nous avons vu que lorsqu'aucune activité de compréhension n'était proposée, vous pouviez vous même tester votre compréhension en vous fixant des **objectifs d'écoute** précis (*ibid.*).

- critère de recherche dans la « médiathèque », ce qui peut porter à confusion, le critère en question, nommé « objectif » mélangeant aptitudes avec d'autres éléments comme de la grammaire, du vocabulaire, des types d'expression ou de compréhension précis. On trouve ainsi des exemples dans les compte-rendus, comme par exemple avec A40 :

Nous avons défini ce nouvel objectif et vu comment choisir tes supports d'écoute soit par la liste des ressources suggérées, soit dans la Médiathèque en sélectionnant le filtre thématique de ton choix et en l'associant à l' **objectif "Ecouter"** (Vol. 2, Annexe 12 : 273);

ou avec A19 :

consulter les ressources suggérées dans la MEDIATHEQUE dans l' **objectif "Prononciation, intonation, accent"** (Vol. 2, Annexe 12 : 237)

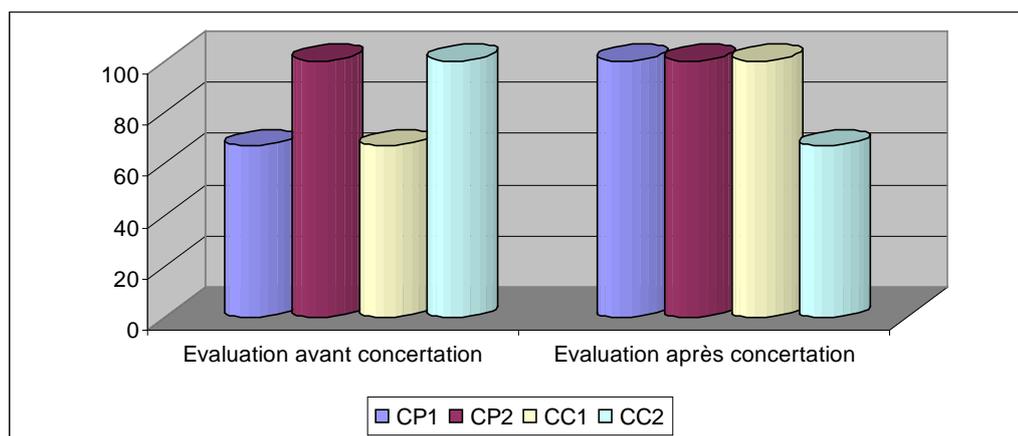
Ce même filtre est aussi conseillé à A26 ou A37.

La notion d'objectif est ainsi systématisée par la plate-forme de formation comme l'empilement de différents critères (domaine, aptitude, situation), et la sélection d'actes de parole. Mais elle est aussi présente dans la plate-forme en tant qu'objectif linguistique (phonétique, grammaire, compréhension détaillée), ce qui peut prêter à confusion. Enfin, elle se décline de manière micro, car si l'apprenant définit des objectifs pour une période de travail avec le système intégré à la plate-forme, il doit aussi avoir des objectifs précis pour une séance de travail, comme par exemple une séance d'expression avec un anglophone, ou une séance de compréhension à partir d'une ressource. La compréhension de la notion d'objectif pour l'apprenant implique donc une prise de conscience assez fine du travail qu'il effectue et ce à la fois dans une visée (atteindre tel objectif) mais aussi dans une mise en œuvre (être en train de travailler tel objectif).

10.1.2 Evaluation

Entre leur première et leur seconde évaluation, les concepteurs modifient leurs réponses concernant cette question, malgré le fait qu'ils ne l'aient pas reformulée. En revanche, ils ont largement hésité à la décomposer en sous-questions ou non, et ont exprimé leur avis sur la réponse à fournir ouvertement. Durant le traitement de cette question, nous sommes sortis de notre posture à différentes reprises, perdant celle d'interviewer et de chercheur pour prendre une posture de participante aux échanges, développant certaines idées sur les sujets amenés. Les échanges ont été vifs, et nous avons plusieurs fois explicité notre avis sur l'évaluation telle qu'elle a été conçue dans le dispositif, en rappelant des points de vue développés précédemment pendant la conception (T4 : 120, l. 2084-2091) ou des outils créés, comme des grilles de critères d'évaluation conçues pour aider les apprenants à choisir comment s'évaluer ou se faire évaluer (T4 : 122, l. 2051). Nous regrettons ce changement de posture, qui a pu influencer l'évaluation des concepteurs ; de plus, nous exprimons aussi notre point de vue sur le fait que nous pensons plus approprié de ne pas décomposer la question. Cette partie du protocole est donc assez fortement biaisée, ce dont nous nous rendons compte à présent. En tant qu'actrice du projet, nous avons ici confondu la posture à adopter pour mettre en œuvre le protocole, et notre posture plus habituelle de participante au projet de conception, notre rôle aux côtés des concepteurs étant en particulier de donner une forme technique aux principes pédagogiques, de participer à la création des outils à disposition des apprenants, ce qui a dû nous induire à rappeler des faits que nous avons l'impression, sur le moment, que les autres concepteurs ne prenaient pas en compte. Nous avons pris finalement la décision d'arrêter le débat, en partie pour des questions de temps, cette question de l'évaluation ayant été la dernière traitée pendant la réunion, après près de deux heures de discussion, ce qui participe aussi peut-être de ce relâchement de concentration. Ces biais posés, nous avons cependant dans le corpus des éléments intéressants à commenter pour évoquer la place prévue dans le dispositif pour l'évaluation, et les tensions qui se jouent autour de cette composante.

Deux concepteurs, CP1 et CC1 revoient ainsi leur évaluation à la hausse, et l'un d'eux, CC2, revoit son évaluation à la baisse. La perception de l'ouverture de la composante augmente entre les deux évaluations, passant de 83% à près de 92% d'ouverture (graph. 25).



Graph. 25. L'évaluation de l'ouverture de la composante évaluation par les concepteurs

Durant la réunion de concertation, deux points de vue commencent par s'opposer. CC1 propose en effet de scinder en deux questions l'évaluation de l'ouverture de la composante, l'évaluation dans le dispositif pouvant être traitée différemment au cours des activités pédagogiques, en particulier au cours des séances avec le locuteur natif qui pourrait évaluer l'apprenant (T4 : 118, l. 2005-2006). Ce point de vue suscite de fortes réactions de la part de CP1, qui explique son désaccord avec ce principe. Elle dit qu'il « ne faut surtout pas que [le locuteur natif] [...] devienne évaluateur » que « c'est même interdit » et qu'il faut « le former » pour qu'il ne le fasse pas (*ibid.*, l. 2007-2013). CP2 demande alors si l'apprenant peut avoir le choix, dans le dispositif, entre s'auto-évaluer ou demander une hétéro-évaluation (*ibid.*, l. 2015-2016). CC1 appuie la question en disant qu'il pense que l'apprenant demandera effectivement à être évalué par un tiers (*ibid.*, l. 2017), ce qui amène CP1 à définir les possibilités du locuteur natif en matière d'évaluation : si l'apprenant demande une hétéro-évaluation, il peut passer un « contrat particulier » (*ibid.*, l. 2018-2019) avec le locuteur natif pour qu'une séance vise cet objectif, mais la pratique usuelle devrait plutôt être pour l'apprenant de « participer à une conversation simplement pour mettre en pratique [...] ce sur quoi il s'est préparé », puis d'exploiter l'enregistrement de la séance pour la « regarder tout seul » et ainsi pratiquer de l'auto-évaluation de sa performance (*ibid.*, l. 2021-2023).

Cette question concerne aussi le conseil selon CP1, car si l'apprenant reste figé sur l'attente d'une hétéro-évaluation constante, il n'en obtiendra pas suffisamment du dispositif et pourrait être déstabilisé, mécontent (T4 : 119, l. 2025-2031). Au contraire, elle espère que le dispositif sera en mesure de transférer la compétence évaluative vers l'apprenant, en lui apprenant à comprendre les reprises du locuteur en cas de formulation inappropriée, et à exploiter des techniques d'auto-évaluation lors de la réécoute des enregistrements des séances (*ibid.*, l. 2042-2045). Ces explications ne semblent pas

convaincre CC2, qui essaie d'introduire l'idée que l'évaluation envisagée dans la question l'est peut-être dans un sens « plus large » que celui défini au CRAPEL (T4 : 120, l. 2082-2083). Si les concepteurs pédagogiques conçoivent ainsi la question posées en termes de choix entre hétéro-évaluation ou auto-évaluation, et les combinaisons possibles entre les deux, CC2 souhaite ici introduire le sujet du traitement de l'évaluation selon des niveaux de compétence en langue dans le dispositif (T4 :121, l. 2116-2118). Elle rappelle qu'il a été décidé que la conception de l'évaluation dans le dispositif ne se fonderait pas sur cette notion de niveau, et emploie le terme « débat » qui renvoie à de nombreux échanges antérieurs en conception sur cette question. Les niveaux du CECRL sont en effet pour ainsi dire une norme aujourd'hui en formation, le niveau des apprenants dans les termes de ce référentiel est attendu par de nombreux institutionnels ou responsables d'entreprises, et les concepteurs commerciaux sont attachés à cette norme. En revanche, les concepteurs pédagogiques ne souhaitent pas la mettre trop en avant, en particulier parce que les niveaux du CECRL invitent à considérer une homogénéité transversales aux aptitudes, alors que la définition des objectifs par aptitudes séparées peut amener un apprenant à définir par exemple un objectif de niveau C1 en expression orale pour une performance particulière (présenter une conférence) même si l'apprenant n'est par ailleurs que A2 en expression écrite, ou B1 en compréhension orale. Le CECRL n'est donc pas mis en avant dans l'environnement numérique, ni les ressources ni les objectifs n'y sont identifiés par niveau, même si les situations proposées sont facilement associables à un niveau du cadre pour un professionnel averti. Nous rapportons ici des éléments trop délayés dans notre corpus et faisons appel, exceptionnellement, à notre mémoire d'échanges antérieurs entre les concepteurs, afin de clarifier ces positions complexes à exprimer.

En parallèle de la discussion sur le fait de décomposer la question de l'évaluation en sous-questions, les concepteurs évoquent ainsi différents sujets lié au thème de l'évaluation : le choix de la direction de celle-ci (auto ou hétéro), mais aussi le choix du mode (niveau normé, critères personnels), et de l'objet. En effet, si CP1 avait d'abord compris la question comme pouvant induire l'évaluation d'une performance de l'apprenant par le locuteur natif, les concepteurs commerciaux amènent ensuite l'idée d'une évaluation de l'atteinte de l'objectif de l'apprenant par l'anglophone, et qui plus est précise, exprimée en pourcentage (*ibid.*, l. 2123-2124). L'objet de l'évaluation peut donc être une performance de l'apprenant où l'acquisition de connaissances ou de compétences linguistiques, ce que CP2 et CC2 terminent d'explicitier en donnant l'exemple d'une performance particulière pour laquelle un apprenant pourrait vouloir un retour particulier du locuteur natif (CP2 : 122, l. 2167-2171) et en évoquant le besoin d'évaluation

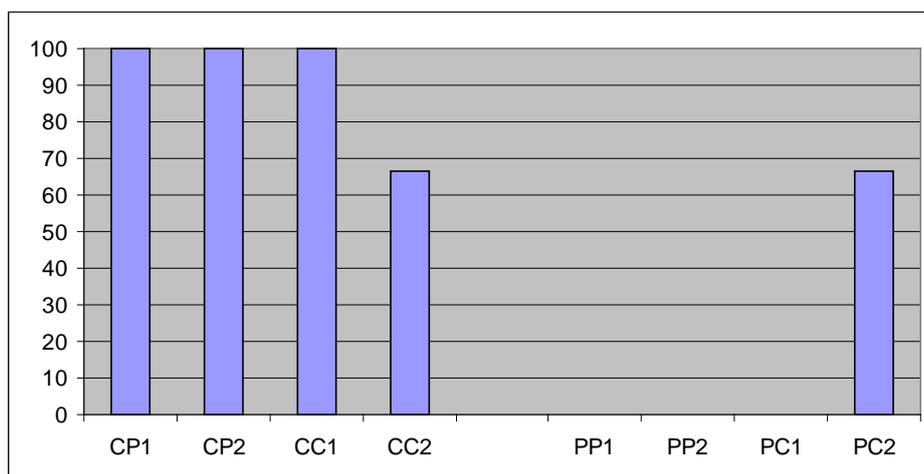
d'apprenants préparant des certifications comme le TOEIC ou le TOEFL (CC2 : T4 : 123, l. 2179-2180). Nous intervenons dans l'échange en expliquant que dans ces deux cas, si l'apprenant demande une hétéro-évaluation, c'est en revanche lui qui détermine les modalités, les critères de celle-ci, ce qui induit son choix, et son contrôle de la composante (*ibid.*, l. 2187-2189). Ce commentaire de notre part était malvenu, puisqu'il a pu orienter leur évaluation de la composante, et ne prend de toutes façons pas en compte le fait que l'évaluation de l'objectif de l'apprenant peut être interprétée en termes de performance (ex : j'ai bien présenté ma conférence, j'ai réussi ma simulation d'expression orale de niveau B2) ou de compétence (ex : je sais présenter une conférence, j'ai un niveau B2 en expression orale) ce qui est pourtant différent.

Dans les entretiens préliminaires, CP2 avait déjà évoqué la possibilité que, dans le dispositif, l'apprenant puisse solliciter une hétéro-évaluation sur une performance auprès du locuteur natif (T3 : 56, l. 79-83). Concernant l'évaluation des compétences ou des connaissances acquises par l'apprenant au cours de la formation, peu de mentions sont faites par les concepteurs pédagogiques, si ce n'est l'aveu de CP1 qu'elle est plus intéressée par l'acquisition de compétences d'apprentissage par l'apprenant que l'acquisition purement linguistique (T2 : 46, l. 777-779), ce sujet étant sa « préoccupation principale » même si elle espère que les apprenants apprendront aussi de l'anglais et est consciente que la préoccupation des concepteurs commerciaux est plus focalisée sur la langue. Ceux-ci, dans leur entretien préliminaire, évoquent deux points qui concernent ce sujet : CC1 décrit en effet les personnes-ressources en disant que « les anglophones [...] vont [...] aider [l'apprenant] à faire des progrès dans la langue » (T1 : 10, l. 267), ce qui exclut l'impact des autres ressources, la plate-forme ou le conseiller, sur ces progrès. La formulation est concise et ne représente probablement pas sa pensée complète, mais elle attire l'attention sur le fait que la place des progrès de l'apprenant dans la plate-forme ou dans son parcours est peut-être moins transparente que celle de ses objectifs, par exemple, ou des ressources qu'il utilise. Pourtant, CC2 évoque le fait que les progrès réalisés par l'apprenant seront accessibles dans le dispositif, car ceux-ci doivent être connus du commercial qui a fait s'inscrire l'apprenant, ce qui implique une systématisation de l'évaluation pour que celle-ci soit transmissible des personnels pédagogiques vers les personnels commerciaux. Le commercial : « saura aussi en termes de [...] méthodologie ce qui s'est passé en termes d'apprentissage et de progrès » (T1 : 19, l. 631). L'extrême souplesse évoquée par les concepteurs en la matière, liberté pour l'apprenant de choisir entre hétéro ou auto évaluation, de choisir les modalités et les objets de l'évaluation, semble pourtant difficilement compatible avec les informations précises qu'elle pense

trouver dans le dispositif. Les concepteurs évoquent en revanche des procédures, comme un entretien bilan de milieu de formation qui devrait avoir lieu entre l'apprenant, le conseiller et le commercial responsable de son inscription (CP2, T3 : 62, l. 341-342 ; CC2, T1 : 20, l. 633) mais celui-ci est prévu plutôt comme un « bilan de satisfaction » (CP2, T3 : 55, l. 64) plutôt que comme un bilan d'évaluation. La préparation de ce bilan entre personnels pédagogiques et commerciaux peut en revanche être l'occasion de transmettre des informations de nature pédagogique concernant les progrès de cet apprenant au commercial.

Nous observons dans tous ces éléments plusieurs zones de tension possibles entre les besoins commerciaux, qui impliquent de pouvoir fournir à l'apprenant des éléments concrets sur ses progrès afin de pouvoir lui faire un retour sur l'investissement pécuniaire opéré, et les besoins pédagogiques, qui pour assurer la pleine cohérence des principes du dispositif, doivent conduire l'apprenant à tendre vers des procédures d'auto-évaluation plutôt que vers la dépendance des retours des formateurs. Deux logiques risquent ici de s'affronter entre celle portée vers le client et sa satisfaction, qui attend un service et des résultats, et celle portée vers l'apprenant et la dynamique d'ouverture et d'autodirection, qui vise à lui donner le contrôle et donc à le responsabiliser de ses succès, de ses progrès, mais aussi de leur absence. La place des personnels pédagogiques est ici centrale, le conseiller ayant pour mission de transférer des compétences d'auto-évaluation vers l'apprenant, et le locuteur natif étant susceptible d'occuper une position complexe, pouvant évaluer les apprenants, mais devant de préférence l'éviter afin de leur laisser la place nécessaire pour qu'ils développent leurs auto-évaluations. Notons ici que l'évaluation n'est abordée lors de la réunion qu'en termes d'évaluation de l'expression orale, comme si l'évaluation des autres compétences était moins problématique.

L'évaluation de l'ouverture de cette composante par les personnels du centre est radicalement différente, trois d'entre eux l'évaluant nulle, et le dernier, PC2, l'estimant ouverte à 66% (graph. 26). L'écart entre l'évaluation des concepteurs et celle des personnels est ainsi considérable, avec près de 92% d'ouverture pour les concepteurs et moins de 17% pour les personnels.



Graph. 26. Comparaison des évaluations de la composante Evaluation chez les concepteurs et les personnels

Les raisons de cet écart apparaissent différentes pour PC1 et pour les personnels pédagogiques. Il nous semble que son évaluation ne porte pas strictement sur celle de l'ouverture de la composante, mais aussi sur les choix opérés en conception sur la place de l'évaluation dans le dispositif. En effet, PC1 conçoit que l'auto-évaluation est présente et que celle-ci est mise en place par l'apprenant avec l'aide du conseiller (T5 : 125, l. 44). En revanche, elle ne semble pas trouver ce soutien et ce traitement suffisants. Selon elle, les effets du travail, les progrès, ne sont pas suffisamment « tangibles » (T5 : 134, l. 415), elle trouve que les apprenants n'ont pas conscience des progrès qu'ils réalisent, « ils voient pas assez » (*ibid.*, l. 413), ce qui pour elle est grave puisque cela peut conduire à une démotivation (*ibid.*, l. 415). Elle ne juge pas efficace le traitement de l'évaluation dans le dispositif, dans la mesure où la verbalisation des procédures d'apprentissage dans les entretiens de conseil ne semble pas avoir l'effet escompté, puisqu'elle ne provoquerait pas assez de prise de conscience des progrès réalisés. Les apprenants attendraient de « savoir le niveau qu'ils ont » et « qu'on leur dise vous avez progressé » (T5 : 130, l. 248-249). Elle pense qu'on ne leur explicite pas les choses de manière compréhensible, comme « vous vous souvenez quand vous êtes arrivés vous arriviez pas à faire ça maintenant vous arrivez à faire ça », parce qu'on ne leur donne pas d'« échelles de valeur » et qu'il faut « leur faire prendre conscience de tout ça » (T5 : 130, l. 250-251). Elle considère aussi que les progrès des apprenants sont trop lents, qu'il faudrait limiter le temps possible de travail sur un objectif quand l'apprenant n'arrive pas à l'atteindre, afin de stimuler sa formation (T5 : 134, l. 406-408). Ses craintes sont portées vers le succès économique du dispositif, car celui-ci dépend du bouche à oreille réalisé par les apprenants, et il est nécessaire de les conquérir rapidement pour qu'ils recommandent la formation à leur entourage et génèrent de nouvelles inscriptions (*ibid.*, l. 418-419).

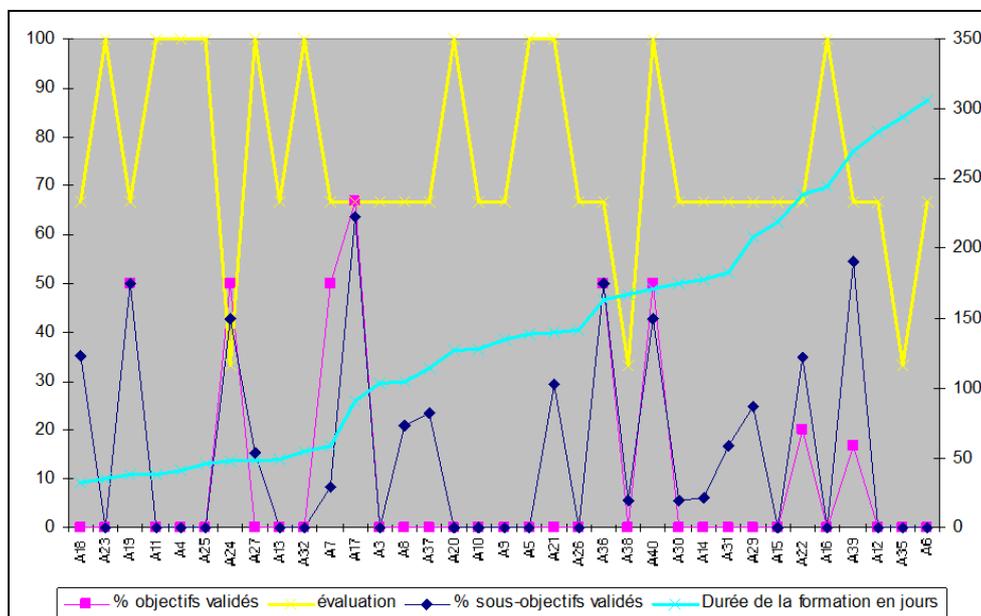
La place de l'évaluation et son fonctionnement est décrite par les personnels pédagogiques comme relevant plus de PP2, l'anglophone, ce à quoi CP1, nous le rappelons, s'opposait fermement. PP2 donne son avis à PP1, la conseillère, sur les performances réalisées par les apprenants durant leurs rendez-vous avec elle. Selon qu'elle pense qu'ils ont atteint ou non leur objectif pendant la séance, elle recommande de poursuivre le travail sur l'objectif en question, ou de définir un nouvel objectif (T8 : 166, l. 21-30). Elle inclut PP1 dans cette décision, mais pas l'apprenant.

PP1 exprime aussi que l'évaluation des objectifs de l'apprenant passe par elle et sa collègue, ce qu'elle déplore (T7 : 150, l. 159-161). La validation des objectifs proposée par le système peut en effet être réalisée par l'interface d'administration, et donc par PP1 ou PP2, mais aussi par l'interface apprenant. Or PP1 explique qu'elle regrette de ne pas amener les apprenants à s'auto-évaluer en entretien de conseil, mais que cette validation soit plutôt réalisée par PP2 ou elle-même (*ibid.*, l. 161-165). Elle estime également qu'il « y a un travail à faire » (T7 : 149, l. 153) pour que les apprenants exploitent les enregistrements des *one to one*, c'est-à-dire qu'ils reviennent sur ces supports « à la lumière des remarques de /PP2/ » pour « analyser » et « développer des critères » (*ibid.*, l. 156-157). Elle reconnaît ainsi à PP2 un « rôle d'évaluateur » (*ibid.*, l. 130) qui applique ses critères d'évaluation « ça c'est bien ça c'est moins bien », (*ibid.*, l. 133-134) alors qu'il serait intéressant d'« accompagner » plus les apprenants à développer les leurs (*ibid.*, l. 132-133). Cet entretien avec PP1 semble lui avoir fait prendre conscience que les lacunes présentes en terme d'évaluation dans le dispositif sont en lien direct avec le rôle des personnes-ressources dans le dispositif, et en particulier le sien. Notons également que notre connaissance du dispositif nous conduit à identifier un autre facteur induisant PP1 à évaluer comme nulle la liberté de choix de l'évaluation de l'apprenant dans le dispositif : l'équipe pédagogique produit des rapports sur la formation d'apprenants inscrits par le biais de leur entreprise, dans lesquelles elle est obligée d'évaluer les apprenants. Cette contrainte extérieure impose des limites à la promotion de l'auto-évaluation.

Les apprenants évaluent la composante ouverte à 74%, ce qui est très élevé par rapport aux personnels du centre. En revanche, c'est la composante à laquelle ils ont attribué l'évaluation la plus basse, ce qui est tout de même un indicateur allant dans le sens de restrictions, voire de problèmes, concernant l'évaluation dans le dispositif.

Les apprenants du panel, au jour de réponse au questionnaire, sont en moyenne dans le dispositif depuis 137 jours et ont réalisé 30 heures de formation (Vol. 2, Annexe 10 : 178-179), mais seulement 9,5% de leurs objectifs ont été validés, et 16% de leurs sous-objectifs (*ibid.* : 180). Si l'on compare leur évaluation de leur liberté de choix dans la

composante, et le pourcentage d'objectifs ou de sous-objectifs validés dans la plate-forme, en rapport avec leur durée de formation en jours, plusieurs tendances semblent apparaître concernant un rapport possible entre durée de la formation, validation des objectifs, et représentation de l'ouverture de la composante évaluation (graph. 27)



Graph. 27. Comparaison des objectifs définis et validés par les apprenants et de leur durée de formation

En effet, les apprenants ayant eu des objectifs validés assez tôt dans leur formation, comme A18, A19 et A24, ont une représentation de la liberté de choix en matière d'évaluation plus faible que ceux inscrits depuis des durées similaires dont aucun objectif n'est validé. A l'autre extrême du graphique, A38 n'a aucun objectif validé et une évaluation de la liberté de choix pour cette composante plus faible que les apprenants qui l'entourent et qui ont 50% de leurs objectifs validés. On pourrait ainsi se demander si une tendance n'apparaît pas ici en termes d'attentes des apprenants en matière d'évaluation : des évaluations venant trop tôt dans la formation pouvant être perçues comme invasives, alors qu'au contraire l'absence d'évaluation après une durée importante de formation serait perçue comme une lacune, un manque. Pourtant, plusieurs apprenants n'ont aucun objectif validé mais évaluent tout de même leur liberté de choix en la matière totale, comme A16 ou A20, alors qu'ils sont inscrits respectivement depuis 127 et 244 jours.

Ces éléments tendent à indiquer que les apprenants ont conscience que l'évaluation n'est pas complètement libre, 6 apprenants sur les 11 ayant évalué leur liberté de choix en la matière à 100% étant présents dans le dispositif depuis moins de 55 jours, 3 entre 55 et 200 jours, et seul 1 après plus de 200 jours. De plus, ces derniers n'ont pas ou très peu

d'objectifs ou de sous objectifs validés : 8 d'entre eux n'en ont aucun, 2 d'entre eux ont 15 à 30% de sous-objectifs validés mais aucun objectif. L'impression reste que certains sont évalués en début de formation et perçoivent cette évaluation contrainte, alors que d'autres perçoivent l'absence d'évaluation contrainte : A13, A38, A 35.

Si l'on observe les compte-rendus de leurs rendez-vous avec l'équipe pédagogique, PP2 mentionne avoir validé des objectifs à 5 apprenants : A2, A18, A19, A24 et A40 (Vol. 2, Annexe 12). PP1 mentionne que A17 a validé lui-même ses objectifs, et qu'elle a validé les objectifs de A19 avec lui au cours d'un entretien (*ibid.* : 237). Les objectifs tels que définis dans la plate-forme semblent donc plus souvent hétéro-évalués qu'auto-évalués. Concernant l'auto-évaluation et sa promotion, on remarque que celle-ci est couramment évoquée par PP1 concernant les objectifs d'activités d'apprentissage précises. Elle a ainsi conseillé à A8, A10, A15, A17, A18, A19, A24, A26, A31, A32, A35, A36, A37, A39, A40 de s'enregistrer puis de s'écouter afin de s'auto-évaluer (*ibid.* : 211), en donnant des conseils plus ou moins détaillés. Elle a donné des conseils sur l'exploitation de l'enregistrement des *one to one* en vue d'auto-évaluation à A22, A23 et A39. Elle a conseillé à A31 d'utiliser le script d'un document pour évaluer sa compréhension, et à A16 de rendre compte de sa compréhension orale en français lors des *one to one* pour ne pas mélanger inutilement les aptitudes. Elle lui conseille également d'utiliser le *one to one* pour évaluer ce qu'il aura appris à dire.

Certains aspects de l'auto-évaluation semblent donc largement discutés et promus, mais plutôt concernant l'évaluation des performances que l'acquisition de compétences. L'étude des occurrences des termes utilisés dans le corpus de compte-rendu fait ressortir un autre fait saillant : PP2 évalue régulièrement les compétences des apprenants, ce qui est flagrant avec des formulations du type « *you are able to/you can understand/speak* », dont nous remarquons une profusion. Les quelques exemples ci-dessous montrent ainsi des évaluations réalisées par PP2 en matière de compétence en compréhension et expression orale, dont la formulation rappelle souvent le Cadre Européen Commun de référence (les allusions à des modalités comme « simple », à des « thèmes familier » rappellent par exemple des critères de niveau A).

You can understand me and are able to engage in a conversation with a native. [A30]

You can understand phrases and the highest frequency vocabulary related to areas of personal relevance when the person you are talking with speaks slowly and clearly. [A20]

Linguistically, you can understand the main points of clear, standard speech on familiar matters and topics of personal interest. [A32]

Linguistically, you can understand familiar words and basic phrases concerning yourself, your work, your hobbies etc. [A10]

In general as far as your English progress has been developing: -you can understand familiar words and phrases concerning yourself and family when spoken slowly and clearly -you can interact in a simple way provided the person you are speaking with is prepared to slow down and repeat -you can use simple phrases and sentences. [A16]

Overall you can understand the main points of clear and standard speech on familiar topics about life, leisure,culture etc. [A3]

You are able to understand a native speaker provided they are prepared to speak at a slower rate of speed and assist in helping you formulate a sentence or give you the right word when you can not find it. [A6]

In your listening, you are able to understand most things without too much trouble. [A19]

In a topic of interest such as this, you are able to understand and engage totally in a conversation in English with a native speaker who is speaking at a normal speed. [A17]

De même, elle évalue la performance réalisée par l'apprenant, ce que nous avons observé par exemple en observant les mêmes termes, au passé, qui se réfèrent plus à ce que l'apprenant vient de faire pendant le one to one :

You seemed to have understood the text on the whole quite well, we re⁸² read the text together and I asked you questions. [A12]

There was one of the questions you had not fully understood , the number of people killed by lightning in the world, but on the whole you had understood very well. [A13]

This was the only one giving you trouble in making yourself understood eg. [A39]

Mais elle donne aussi des informations sur des auto-évaluations réalisées par les apprenants ou les sentiments personnels qu'ils ont exprimé sur leurs performances et les difficultés rencontrées.

You want to understand the detail and are a little frustrated by how much detail you had missed. [A13.txt]

You found overall by listening to videos that you had some prior knowledge on it is easier for you to understand . [A32.txt]

You are finding the videos that you watch here easy to understand but news reports from the BBC more difficult. [A23.txt]

You had told me you had listened to the video about 10 times and at first it was not so easy to understand . [A11.txt]

Globally you found it easy to understand and for more detail you read the script at the same time as watching the video. [A23.txt]

In your listening comprehension (to my answers), you told me that at times I spoke very quickly and sometimes did not understand . [A24.txt]

Ces occurrences semblent montrer que PP2 a conscience de l'intérêt des auto-évaluations des apprenants, et qu'elle leur laisse une place réelle lorsque celles-ci s'expriment ou se mettent en place. Le sentiment de PC2 que l'évaluation est peu présente

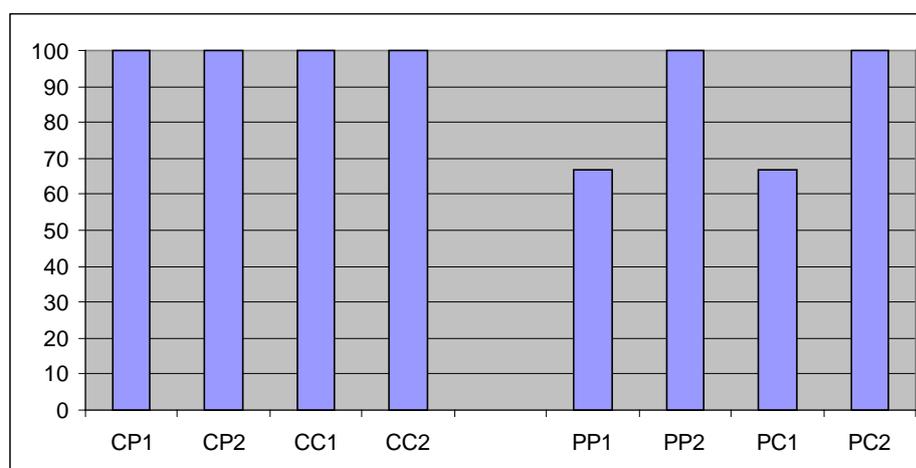
⁸² Nous rappelons que tous les extraits cités du corpus sont dans leur forme orthographique originale.

dans le dispositif nous apparaît en revanche assez loin de la réalité des pratiques, les compte-rendus montrant que celle-ci est présente dans l'accompagnement effectué par PP1, et pour ainsi dire omniprésente dans celui de PP2.

10.2. Ressources

Les concepteurs considèrent les ressources d'apprentissage proposées variées, chacun d'entre eux ayant attribué la note maximale à l'évaluation de la liberté de choix de l'apprenant concernant cette composante. La diversité des ressources est appréciée par CC2 comme dépassant ses attentes : « on n'aurait jamais pensé aussi qu'il y avait autant de diversité dans les ressources » (T1 : 9, l. 217) et est envisagée comme une des « forces » du dispositif par CP2, car les ressources accessibles par la médiathèque de la plate-forme sont « très riches » (T3 : 61, l. 590-591 298-299). CP1 estime que les concepteurs sont arrivés à proposer « vraiment beaucoup beaucoup de choix » (T2 : 38, l. 433) de ressources et CC1 les suppose capables de recouvrir une quantité « énorme » de situations d'apprentissage (T1 : 11, l. 302-303), élaborées selon un référentiel qui recouvrirait les situations décrites dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, « *a minima* », ce dont il n'est pourtant pas certain (*ibid.*, l. 295-298). L'objectif de la sélection des ressources est de « couvrir la majorité des demandes », ce que CC1 espère atteint (*ibid.*, l. 304).

CP2 modère cependant ces propos, en précisant que les ressources sont « relativement riches » en compréhension et l'expression orales, et « maigres » en expression écrite (T3 : 59-60, l. 239-241). Elle considère ces choix cohérents avec des hypothèses de départ concernant les intérêts des publics et les aptitudes qu'ils travailleront majoritairement (*ibid.*).



Graph. 28. Comparaison de l'évaluation de la composante ressources entre concepteurs et personnels

Cette variété rencontre peut-être des limites, dans la mesure où deux personnels du centre, l'un pédagogique et l'autre commercial, n'évaluent la liberté de l'apprenant dans le choix des ressources qu'à 66% (graph. 28). PC1 exprime des incertitudes quant à la variété et la spécificité des ressources (T5 : 127, l. 138-139). Elle donne l'exemple d'un cas, celui d'une gouvernante, qui a évoqué un manque concernant des ressources spécifiques à son objectif. PC1 relativise pourtant en constatant que le besoin de cette apprenante était peut-être « beaucoup trop spécifique » (*ibid.*, l. 142). Ce cas a dû marquer les esprits car PC2 l'évoque également (T6 : 142, l. 277-278)⁸³. Le fait de pouvoir proposer des ressources spécifiques et très adaptées aux besoins de professionnels apparaît à PC1 pourtant comme un gros avantage pour conquérir des marchés d'entreprise ou de professionnels, car cela offrirait une possibilité de se « démarquer » (T5 : 127, l. 140-142). Elle conçoit donc le dispositif comme devant s'adapter précisément à la demande des clients et pouvoir répondre à des besoins très spécifiques.

Cette représentation nous semble intéressante à comparer à celle de CP1, qui pense impossible de concevoir à l'avance tous les besoins potentiels d'apprenants, par exemple à travers des remarques comme « l'échantillon complet de tout ce qui peut se produire au niveau professionnel enfin on n'aura pas toutes les professions c'est pas ça qui est si important » (T2 : 40, l. 528-529) ou « c'est pas forcément une histoire de quantité représentative d'une situation très précise parce que ça on l'aura jamais » (T2 : 41, l. 541-542). En effet, l'apprenant ne doit pas « rester figé dans l'idée que il lui faut absolument une réunion où il est question de bilan annuel » par exemple, mais développer des critères de choix complémentaires lui permettant d'exploiter les ressources proposées pour les adapter à son besoin. Elle développe deux critères de choix de ressources que l'apprenant doit ainsi dominer, qui combinés, devraient lui permettre d'adapter son apprentissage aux documents présents : la notion de genre de document, qui implique le type de discours et le registre, et le thème. Si un apprenant veut par exemple se préparer à mener une réunion ou à faire une présentation professionnelle sur un thème spécifique, il peut exploiter des documents du genre appropriés (une réunion et une présentation professionnelle) sur un thème qui n'est pas le sien, et coupler l'exploitation de ces documents avec des ressources sur le thème qui l'intéresse. Il aura ainsi à sa disposition tout le matériel linguistique qu'il a besoin d'observer et de posséder (T1 : 40, l. 524-525). Cette compétence est une des compétences que le conseiller doit aider l'apprenant à développer (T2 : 41, l. 547). Au

⁸³ Nous l'avons reconnue car PC1 avait mentionné son nom, et PC2 évoque le fait qu'elle avait fait un « intensif » or c'était la première (et seule) apprenante à effectuer la formation de cette façon.

contraire de CC1, qui pense que presque tous les besoins ont été anticipés en conception, CP1 envisage la flexibilité comme le garant de la capacité du dispositif à faire face à la complexité et à l'incertitude, cette flexibilité devant toucher tous les éléments du dispositif et gagner l'apprenant lui-même.

Une des caractéristiques de l'ouverture des ressources est aussi la capacité du dispositif à compléter les ressources au fur et à mesure. CP2 envisage cette possibilité face à la réalité des besoins que le centre rencontrerait, dans le cas où des besoins spécifiques n'auraient pas été pourvus (T3 : 60, l. 242). Cette capacité du dispositif à intégrer des ressources complémentaires à celles sélectionnées par les concepteurs est envisagée en termes de nouvelles acquisitions possibles, mais aussi en termes d'intégration des ressources propres aux clients, provenant des entreprises des apprenants (CC2, T1 : 7, l. 155-156) ou des apprenants eux-mêmes (CP2, T3 : 59, l. 236-237). CP1 évoque aussi cette possibilité d'intégrer les ressources personnelles de l'apprenant à son projet de formation, en prenant appui sur sa pratique de conseillère dans le SAAS. Elle raconte que dans ce système, elle n'avait pas toujours le temps de chercher des ressources parfaitement adaptées au projet d'un apprenant, et s'est ainsi rendue compte qu'elle conseillait finalement souvent les mêmes à des apprenants différents, et ne variait pas énormément son offre (T2 : 38, l. 440-442). Proposer l'intégration de celles de l'apprenant est donc une option pour ouvrir et adapter l'apprentissage qu'elle a prise de plus en plus souvent avec l'expérience (*ibid.*, l. 444-445).

Cette pratique est adoptée aussi par PP1, qui semble l'avoir modélisée, l'exploitation de ressources propres à l'apprenant pouvant faire l'objet d'entretiens de conseil spécifiques (T7 : 148, l. 82-85). PC2 évoque aussi cette possibilité du dispositif d'intégrer les documents personnels des apprenants, mais en expliquant qu'elle ne la comprend pas dans sa mise en œuvre, en particulier si les besoins de l'apprenant sont à l'oral (T6 : 142-143, l. 279-281).

PC2 évoque le fait que le dispositif ne comprend pas un système clair permettant d'identifier si des ressources spécifiques pour un besoin professionnel sont manquantes. En effet, si elle reconnaît la capacité du dispositif à continuer à enrichir les ressources proposées et son caractère évolutif, le passage à l'acte n'est pas clair sur le plan structurel, elle ne voit pas comment identifier les ressources éventuellement manquantes en cas de contrat avec un nouveau client (T5 : 127, 142-146). PP2, qui attribue pourtant 100% de degré d'ouverture à la composante, évoque aussi un manque de ressources spécifiques, certains apprenants pouvant ne trouver aucune ressource correspondant à leur propre objectif (T8 : 171, 219-220). Selon elle, le dispositif doit se pourvoir régulièrement de

nouvelles ressources pour combler des besoins spécifiques non couverts, mais aussi pour rester en phase avec l'actualité (*ibid.*, l. 225-230). Ce constat laisse entendre qu'au moment de l'interview, les ressources du dispositif se renouvellent peu voire ne sont pas renouvelées.

Qualitativement, l'authenticité des ressources est évoquée par la plupart des acteurs, qui reconnaissent cette spécificité au dispositif (CC1, T1 : 11, l. 294 ; CP2, T3 : 57, l. 121 ; PC2, T6 : 136, l. 24 ; PP1, T7 : 148, l. 113 ; PP2, T8 : 166, l. 20). PC1 n'emploie pas le terme, mais évoque l'authenticité des ressources comme un élément différenciant par rapport aux autres méthodes d'apprentissage de l'anglais :

« tout ce qui est support de travail qui [...] créé par des anglophones pour des anglophones qui permet d'avoir des accents de l'argot et même des contextes dans les vidéos des pays anglophones qui aide à l'immersion pour les gens euh et donc pas des documents artificiellement créés pour l'apprentissage (hum hum) donc moi c'est ce que je vois là-dessus euh de de différent» (T5 : 123, 9-12)

Selon elle, du point de vue de son poste au marketing, elle trouve cela intéressant car cela « donne de la bonne crédibilité hein au produit » (T5 : 130, l. 179).

Les apprenants semblent percevoir certaines limites à l'étendue des ressources proposées, leur évaluation de l'ouverture de cette composante étant de 76, 58%, soit de six points en-dessous de leur évaluation globale de l'ouverture du dispositif. Ils ont utilisé en moyenne une cinquantaine de ressources différentes, soit 17 ressources pour un objectif (Vol. 2, Annexe 10 : 180-181). Nous avons tenté de mettre en rapport le nombre moyen de ressources par objectif avec leur évaluation de l'ouverture du choix des ressources, mais sans résultat probant, les apprenants ayant utilisé un très grand ou un petit nombre de ressources pour travailler un objectif ayant évalué le choix des sources aussi bien moyennement ouvert que très ouvert. Les deux apprenants ayant évalué le choix des ressources restreint (33%), A19 et A24, ont tous deux un rapport ressources par objectif compris entre 11 et 12, ce qui est en-dessous de la moyenne de 17. Ils ont aussi le point commun d'avoir tous deux définis seulement deux objectifs professionnels en expression orale, objectifs par ailleurs aussi sélectionnés par d'autres apprenants. Dans leurs commentaires (Vol.2, Annexe 11 : 182-183), un apprenant mentionne le grand choix des ressources (A21) et un autre demande si les ressources sont enrichies régulièrement (A39), ce qui montre encore que cela ne doit pas être fait de manière significative ou visible. D'autre part, du côté du dialogue, le terme « ressource(s) » est employé 232 fois dans les compte-rendus de PP1, ce qui nous semble indiquer que la médiation par le dialogue autour de cette composante est systématique.

10.3. Contenus et méthodes

Lors de la réunion de concertation, les concepteurs sont tentés d'associer dans une même question les contenus (le quoi apprendre) et les méthodes (le comment apprendre), car l'un et l'autre leur semblent liés (T4 : 105, l. 1509-1510). Nous n'acceptons alors pas cette fusion car nous avons l'intuition que le « comment » est traité par une autre question de la grille, sans pour autant saisir laquelle sur le moment. Lors de leur réévaluation du questionnaire, les concepteurs évaluent les contenus totalement ouverts.

Le choix des contenus d'apprentissage (quoi apprendre) est idéalement totalement ouvert dans une formation autodirigée, c'est-à-dire que l'apprenant peut les choisir, ce qui implique d'y accéder. CP1 raconte que son idée initiale en matière d'accès aux contenus linguistiques n'a pu aboutir à la mesure de ce qu'elle aurait souhaité. Celle-ci impliquait une description permettant d'accéder à des « documents vierges [...] très bien décrits [...] alignés texte et son [...] avec des étiquettes phénoménales » (T2 : 32, l. 182-184). Cela aurait permis de croiser par exemple un acte de parole comme saluer avec des situations précises, comme au travail, au guichet, près de la machine à café (*ibid.*, l. 185-189). Cette description aurait pu permettre selon elle que l'apprenant « n'attende plus d'avoir des activités pour travailler » (*ibid.*, l. 190-191) ayant tout le nécessaire à sa disposition pour trouver ce qu'il cherche à comprendre, s'il cherche comme dans l'exemple à apprendre comment les anglophones se saluent dans des contextes différents.

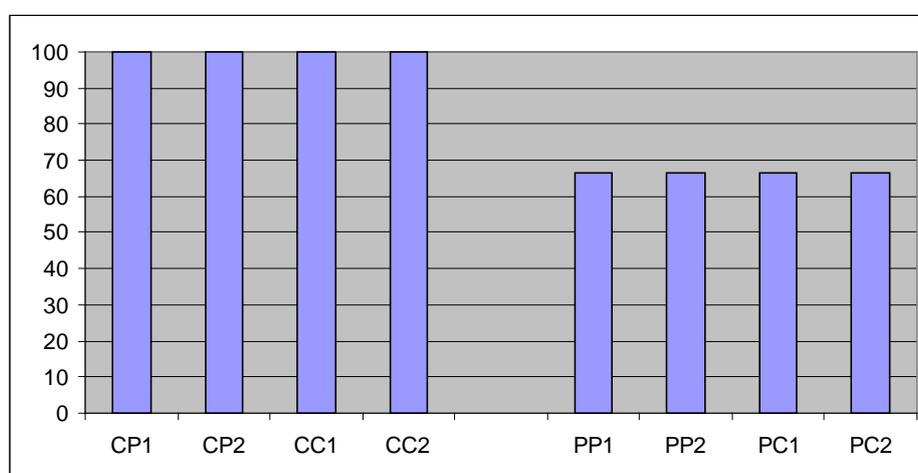
Or, au contraire, des concessions ont été faites pour que les contenus soient didactisés, ce qui se traduit par la conception d'exercices et d'activités accompagnant les documents authentiques pour guider l'apprenant dans leur exploitation pédagogique et l'intégration technique d'activités auto-correctives accompagnant une partie des documents authentiques. La didactisation est une concession à laquelle CP1 n'adhère pas pleinement. Elle aurait préféré que le dispositif se donne l'objectif exclusif de former les apprenants à exploiter eux-mêmes des ressources authentiques sans guidage pré-imposé, mais les concepteurs auraient cédé sur l'« insistance » (T3 : 32, l. 195) des concepteurs commerciaux. CC1 explique que c'est leur expérience du public qui aurait provoqué cette décision, les apprenants ayant souvent la représentation qu'ils ont besoin d'exercices ou d'activités portant sur les documents pour pouvoir travailler, et l'absence de celles-ci aurait pu les « décevoir » ou leur « faire peur » (T2 : 32-33, l. 194-200). Les contenus sont donc en partie didactisés, pré-adaptés, malgré le fait que les objectifs traités dans des activités comportent le risque de ne pas correspondre aux objectifs exactement visés par les apprenants (T2 : 32, l. 171-173), CP1 pensant que « si c'est pré adapté et bien c'est

nécessairement mal adapté » (*ibid.*, l. 170). Elle reconnaît cependant que même dans le SAAS, les conseillers s'appuient pendant « pendant un moment en tout cas » (*ibid.*, l. 177) sur des documents didactisés, ce qui n'est donc pas d'une « incompatibilité fondamentale » (*ibid.*, l. 180) avec l'apprentissage autodirigé. Elle espère cependant qu'au bout d'un moment les apprenants délaisseront les activités pour se confronter par eux-mêmes aux documents, avec leurs propres questions (T2 : 34, l. 254-255).

Les concepteurs commerciaux évoquent effectivement l'intégration d'activités accompagnant les documents authentiques comme un élément très positif du dispositif. CC1 en parle comme d'un véritable atout, une réalisation dépassant complètement ses attentes initiales (T1 : 9, l. 212-216). CC2 évoque la possibilité de non seulement intégrer des documents provenant de grandes entreprises, mais aussi de les didactiser (T1 : 7, l.156). Elle semble ainsi concevoir plutôt les contenus d'apprentissage comme réalisés sur mesure pour les apprenants, que comme réellement autodéterminés. En effet, l'autodétermination des contenus implique, comme l'expliquait CP1, soit un système technique d'accès aux contenus très perfectionné, soit le développement de compétences d'apprentissage pointues par l'apprenant. La liberté de choix des contenus linguistiques pour l'apprenant concerne ainsi les méthodes et techniques mises en œuvre dans son apprentissage : soit la structure technique du dispositif lui permet d'y accéder, soit une partie de la formation impose un type particulier de contenus d'apprentissage, à savoir des contenus méthodologiques visant l'acquisition de techniques particulières de travail. De ce point de vue, les méthodes et techniques sont dans ce dispositif, des contenus de la formation à part entière. Ils sont ainsi évoqués de manière allusive par CP2, qui les conçoit médiés par le conseiller en entretien, et par le site notamment grâce aux conseils méthodologiques disponibles (T3 : 58, l. 176-184) qui rappelleront à l'apprenant des points précis, afin de soulager le travail du conseiller et ne pas « l'épuiser ». CP2 détaille aussi différentes compétences très concrètes que l'apprenant doit acquérir pour pouvoir travailler sur la plate-forme : il doit tout d'abord être en mesure de choisir parmi les ressources suggérées par son conseiller correspondant à ses objectifs celles avec lesquelles travailler, ou aller en chercher d'autres et se repérer dans la plate-forme si elles ne lui conviennent pas (T3 : 57, l. 129-135). Il doit acquérir des compétences techniques de navigation dans la plate-forme, d'utilisation des activités, de compréhension des différentes icônes (*ibid.*, l. 135-137), et doit acquérir des compétences qui relèvent à la fois de la technique et du méthodologique pour utiliser des ressources comme des « dictionnaires en ligne », des « ouvrages de grammaire » et prendre des notes efficaces, que cela soit sur papier s'il le préfère, ou dans les bloc-notes numérique prévu à cet effet dans la plate-forme (*ibid.*, l.

138-141). Nous avons évoqué plus tôt concernant le choix des ressources la nécessité envisagée par CP1 que l'apprenant développe des compétences qui s'appuient sur le développement de sa culture linguistique, comme le fait d'être capable de choisir un document pour son genre (monologue, conversation par exemple) afin de l'adapter à son objectif. Il nous semble ainsi que le choix des contenus d'apprentissage relève de différents univers de contraintes si l'on se place du point de vue de l'apprenant. Celui-ci est en effet obligé d'apprendre à se servir de la plate-forme de formation, ce qui pour certains apprenants engage un véritable apprentissage, comme nous l'avons évoqué lors du traitement de la composante accès, en particulier lorsqu'ils découvrent l'utilisation d'un ordinateur. D'autre part, l'apprentissage de contenus méthodologiques est un impératif pour pouvoir réellement gagner la liberté de choix des contenus linguistiques, car sans le développement d'une compétence d'apprentissage pointue, les apprenants restent limités dans leurs choix d'objectifs par ceux traités par des activités d'apprentissage.

Les personnels ont une évaluation homogène, envisageant le choix des contenus impliquant des contraintes, ouvert à seulement 66%, contre 100% pour les concepteurs (graph. 29). L'évaluation des apprenants se situe entre ces deux extrêmes, à près de 77% de degré d'ouverture.

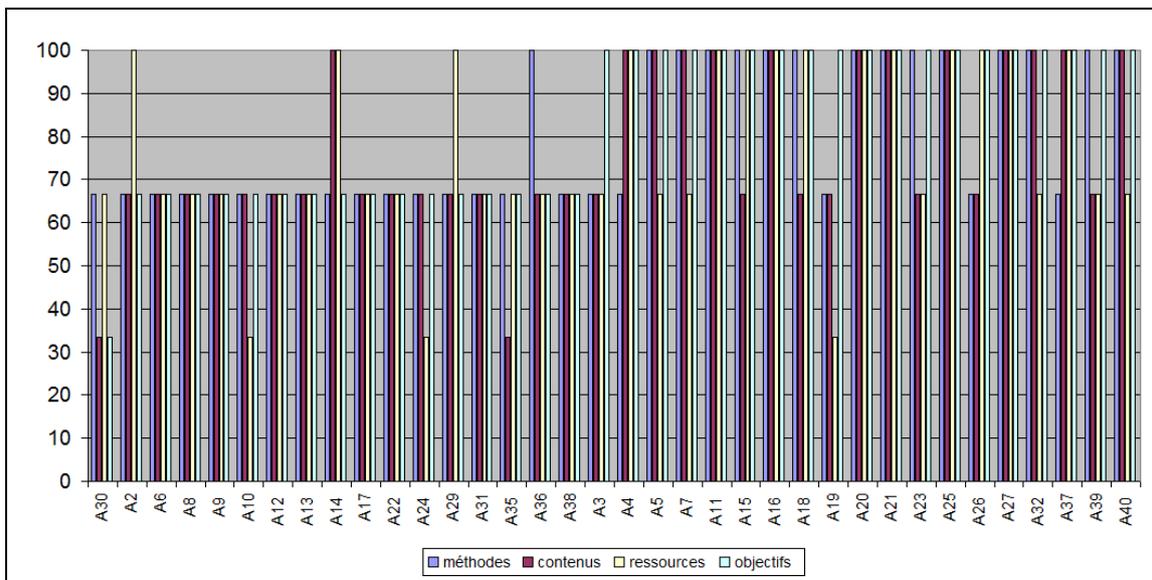


Graph. 29. Comparaison de l'évaluation de la composante contenus entre concepteurs et personnels

PC1 rappelle que l'accès aux contenus est médié par la plate-forme d'apprentissage qui circonscrit les choix de ressources et de contenus, « par rapport à des thématiques » puis « des objectifs », à l'aptitude travaillée, pour arriver situations plus précises comme « animer une réunion », « faire un e-mail ». Elle décrit ainsi le principe d' « entonnoir » de la définition des objectifs (T5 : 127, l. 125-129), qui mène ensuite dans la plate-forme aux ressources, puis aux contenus. Elle prend ici comme exemple des ressources pour l'expression orale qui présentent « des prises de parole d'anglophones différents dans des

contextes différents », ce qui amène les apprenants à « comprendre ce qu'ils ont à faire » et à s'approprier les contenus linguistiques visés. Ils arrivent par exemple à se présenter parce qu'ils ont observé différents anglophones le faire, qu'ils ont « vu » et répété les écoutes (*ibid.*, l. 132-136). La compréhension de PC1 de l'exploitation de documents authentiques semble proche de celle de CP1 développée plus tôt, et des chercheurs du CRAPEL en général, car on y retrouve la séparation des aptitudes, mais aussi dans une certaine mesure les phases d'apprentissage, la découverte et l'observation et la systématisation par la répétition (et la réitération, c'est-à-dire le fait de revoir le même acte de parole mais dans des vidéos différentes). La phase d'utilisation est supposée se produire en particulier au cours des rendez-vous avec anglophones qui permettent de « se mettre en situation » (PP1, T7 : 149, l. 125-128) si l'objectif et les contenus visés relèvent de l'expression orale, car les rendez-vous avec anglophones peuvent aussi servir à travailler d'autres compétences et contenus (T7 : 147, l. 44-49). Le choix des objectifs et des contenus, qu'il s'agisse de ceux travaillés dans les ressources proposées par la plate-forme ou de ceux travaillés durant les séances avec les locuteurs, est assisté par le conseiller qui définit avec l'apprenant ces éléments lors des entretiens de conseil (T7 : 146, l. 11-19 ; 147, l. 11-41). Cette description du principe essentiel de la formation - définir les objectifs pour choisir les ressources, les méthodes de travail, et les contenus, ceux-ci étant d'abord découverts et entraînés puis systématisés - nous semble non seulement mettre en lien ces différentes composantes, mais aussi les inscrire dans une dimension temporelle, qui décrit un parcours d'apprentissage, spécifique au dispositif.

Les concepteurs et les personnels évaluent le choix des méthodes ouvert à 75%. Les apprenants perçoivent leur liberté de choix en la matière encore plus ouverte, à plus de 80%. Si l'on compare leurs évaluations de l'ouverture des objectifs, des ressources, des contenus et des méthodes (graph. 30), on remarque que ces composantes semblent liées dans les représentations des apprenants, dans la mesure où 30 apprenants sur 36 attribuent la même évaluation à au moins trois d'entre elles.



Graph. 30. Comparaison de l'évaluation des méthodes, contenus, ressources et objectifs par les apprenants.

Les ressources authentiques sont légèrement majoritaires dans les choix effectués par les apprenants, ceux-ci ayant utilisé en moyenne un CD-rom, une vingtaine d'activités, 28 vidéos, 5 documents audio et 1 texte (Vol. 2, Annexe 10 : 180-181), ce qui semble indiqué qu'ils engagent bien des travaux avec des méthodologies variées, les documents didactiques provenant d'éditeurs diversifiés influencés par différentes pédagogies, quand l'usage des documents authentiques montre que les apprenants réussissent à acquérir des méthodes d'exploitation de ces matériels. Les compte-rendus d'entretiens de conseils sont très riches en matière de méthodologie, et montrent une grande diversité de contenus méthodologiques transférés aux apprenants. On observe par exemple 121 occurrence du mot « comment », déclinées 17 fois en « comment faire », 15 fois en « comment travailler », 8 fois en « comment utiliser », 5 fois en « comment préparer », ou encore « sélectionner, aborder, apprendre, développer, observer, articuler, choisir, définir, exprimer, introduire, optimiser, repérer, retrouver », etc. Les méthodes considérées comme le « comment apprendre » sont ainsi l'objet fréquent et systématique de l'étayage du conseiller, pouvant porter sur des aspects techniques, avec par exemple « comment enregistrer » mais aussi des aspects clairement méthodologiques que nous retrouvons dans les verbes ici exprimés, qui concernent l'organisation du travail, et les techniques de travail de la compréhension ou de l'expression. Pour faire ressortir ces éléments, nous avons pris le cas de A2 et représenté grâce à l'outil *Wordle*⁸⁴ les 100 termes les plus fréquents dans

⁸⁴ <http://www.wordle.net>

En miroir, les termes les plus utilisés dans les compte-rendus d'entretiens de conseil (fig. 57) concernent les « objectifs », le « comment » apprendre et focalisent fortement sur les aptitudes travaillées, les « ressources », et les manières de « travailler » avec des verbes comme « repérer, préparer, entraîner ». On retrouve aussi les thématiques de travail de l'apprenant, mais à un niveau hiérarchique inférieur (« décoration, design »). Il nous semble qu'à travers la recherche de la compréhension du traitement des composantes pédagogiques dans le dispositif, les interactions avec les formateurs prennent sens et leurs rôles respectifs commencent à se dessiner, l'anglophone étant plus fortement associé aux contenus pratiqués et à l'évaluation, quand le conseiller semble l'interlocuteur privilégié pour traiter des objectifs et des méthodes utilisées pour travailler avec les ressources.

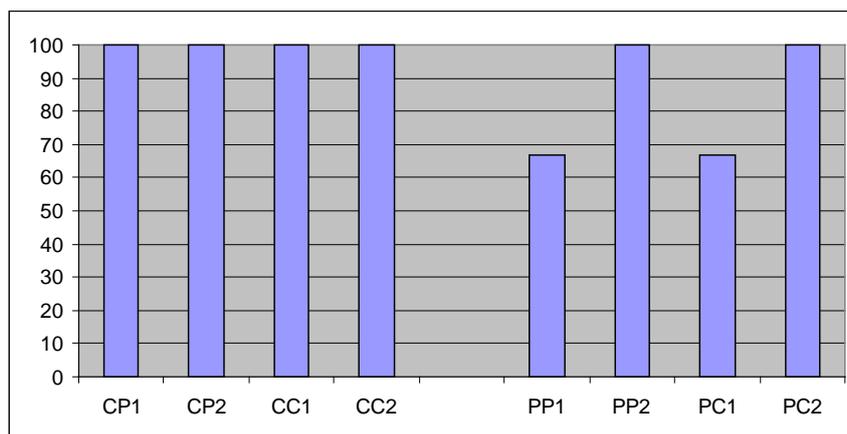
10.4. Cheminement

Lors de la réunion de concertation, les concepteurs discutent de la définition du terme cheminement et le trouvent beaucoup plus intéressant que le terme plus fréquent « parcours », qui implique une prédétermination des possibles (CP1, T4 : 100, l. 1351-1352). Les concepteurs le jugent « plus évolutif », moins « normé » (*ibid.*, l. 1342-1344). Il semble clair aux différents concepteurs qui se réfèrent pour l'interpréter à d'autres types de dispositifs de formation en langue étrangère qui proposent souvent un test de niveau initial, puis le même parcours de formation à tous les apprenants à du même point d'entrée initial (CC1, T4 : 100, l. 1327-1330). Nous proposons lors de la réunion de remplacer le terme « choisir », qui implique des options préconçues, par celui de « construire » ce qui est validé par les concepteurs (T4 : 101, l. 1360-1362). Lors de leur première évaluation comme de la seconde, les concepteurs évaluent l'ouverture de cette composante à 100%.

Le cheminement entre les activités pédagogiques présentes dans la plate-forme est explicité par CC1 qui considère qu'elles ne sont pas structurées de manière systématique et toujours identique, comme c'est le cas dans d'autres méthodes de formation en langue. Les activités proposées font appel à la réflexion de l'apprenant, à l'observation de données extérieures, à la collecte de renseignements avant d'écouter le document (CC1, T1 : 11, l. 276-286). Elles semblent donc structurées, mais selon des principes de cohérence différents d'exercices systématiques. On retrouve ici le principe de cohérence décrit un peu plus tôt par PC2, induit par la démarche d'autodirection de l'apprentissage : définition des objectifs, choix des ressources, définition des contenus et méthodes (séparation des aptitudes et phases d'apprentissage). CP1 explique que la plate-forme va aider l'apprenant

à comprendre que ces choix sont à sa portée, qu'il peut choisir, car il devra manipuler des listes d'objectifs et de ressources (T2 : 48, l. 849-859). Mais l'effectuation de ces choix, puis leur succession, nous semblent construire un cheminement certes libre (en termes de choix de contenus langagiers, de programme linguistique) mais jalonné de passages obligés et de décisions à prendre. Un apprenant qui souhaiterait commencer par exemple sa formation par un test de niveau n'en aurait pas la possibilité, la formation commençant nécessairement par le choix des objectifs, quand la première utilisation en solitaire de la plate-forme débute nécessairement par le choix d'une ressource de travail pour la séance. Le cheminement induit par l'auto-formation diffère de celui de l'hétérodirection, ce qui crée les difficultés liées à la nouveauté et des besoins en termes d'aide, de soutien, ce qu'explique CP1. Si les apprenants ont l'habitude d'être guidés par la structure des CD-ROM classiques d'apprentissage des langues, qui proposent un cheminement construit à partir de niveaux successifs à valider, ceux-ci n'ont jamais eu à s'interroger sur le « déroulement », le cheminement à construire (T2 : 35, l. 291-298), ce pour quoi ils ont besoin d'aide, en particulier du conseiller. La navigation « libre » proposée dans la plate-forme est en fait articulée avec d'autres éléments du dispositif, c'est-à-dire les activités humaines proposées. D'après CC1, une séance de conversation avec un locuteur natif, par exemple, ne peut pas être la seule activité entreprise par un apprenant : elle implique un travail préparatoire puis un travail d'analyse, elle ne se « consomme pas », et sa bonne utilisation doit être cadrée par des échanges avec le conseiller à ce sujet (T2 : 37, l. 391-399). Cette nouvelle contrainte dans le cheminement est aussi évoquée par CC1, qui conçoit les forfaits vendus aux apprenants comprenant un rendez-vous avec un locuteur natif toutes les deux semaines, afin qu'ils s'appuient aussi sur les autres ressources d'apprentissage proposées (T1 : 13, l. 354-357). L'analyse des propos des concepteurs vient donc plutôt nous convaincre que si le cheminement linguistique de l'apprenant semble très libre, le cheminement pédagogique, c'est-à-dire la construction de son parcours de formation, semble bien rencontrer des passages obligés.

Les personnels du centre évaluent la composante sensiblement moins ouverte que les concepteurs, à 83%, deux sujets de ce groupe la considérant contrainte à 67% (graph. 31), et les apprenants l'évaluent ouverte à 80%.



Graph. 31. Comparaison de l'évaluation de la composante cheminement entre concepteurs et personnels

PP1 décrit précisément le déroulement des activités à l'entrée en formation (T7 : 146, l. 21-25), qui débute par un entretien de conseil où l'apprenant exprime ses besoins, puis PP1 l'aide à les hiérarchiser et à déterminer « ce par quoi ils vont commencer » afin de pouvoir définir :

un premier objectif à partir de ce premier objectif on consulte les ressources [...] qui pourraient correspondre et puis [...] je leur donne déjà quelques outils méthodologiques en fonction qu'ils veulent bosser la compréhension orale l'expression orale [...] suite à ce premier entretien [...] je leur rappelle un petit peu [...] ce qu'est un *one to one* ce que sont les ateliers je leur propose d'y participer (T7 : 146, l. 25-30).

PP1 précise ensuite comment s'alternent rendez-vous de conseil, *one to one* avec anglophone et travail sur la plate-forme. Les objectifs et les contenus travaillés pendant le premier *one to one* sont définis avec son aide, en entretien :

normalement [...] avant le *one to one* [...] je leur propose plusieurs possibilités de ce qu'ils vont pouvoir justement euh réaliser durant le *one to one* [...] c'est eux qui [...] choisissent l'objectif le thème [...] et [...] la compétence qu'ils vont pouvoir [...] utiliser (T7 : 147, l. 38-44).

PP1 explique ensuite que tout cela est aussi lié au rythme prévu dans les forfaits, mais que l'alternance des activités dépend des apprenants, de leurs projets (T7 : 147, l. 64-49). Il y a bien ainsi des jalons dans le parcours, mais tout de même une souplesse dans la mise en œuvre, en particulier pour s'adapter aux apprenants qui ont besoin de plusieurs entretiens de conseil avant d'avoir un premier *one to one*. PP2 explicite le même cheminement, en ajoutant la dimension de l'évaluation qu'elle apporte à la prestation de l'apprenant pendant le *one to one*, et la redirection qu'elle effectue vers le conseiller pour définir un nouvel objectif quand elle estime l'objectif défini atteint (T8 : 166, l. 18-30). Selon elle, ce cheminement entre définition du projet et des activités avec le conseiller, travail autonome sur la plate-forme, et séances avec elle, est un « cycle » nécessaire pour

progresser dans le dispositif, car les personnes qui ne suivent pas ces étapes sont celles qui progresseraient le moins (T8 : 172-173, l. 195-207).

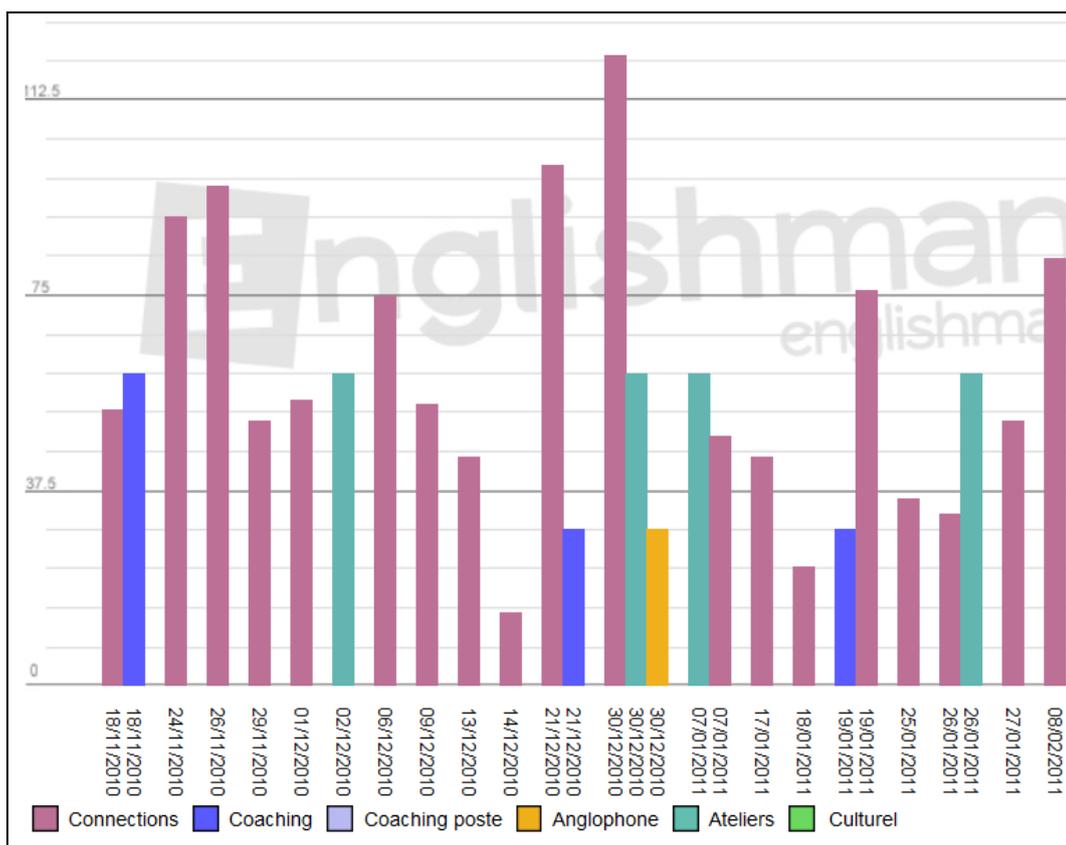
Les personnels commerciaux ont une image moins précise du cheminement proposé à l'apprenant et de l'articulation entre les différentes activités proposées. PC1 observe chez les apprenants une longue phase qu'elle appelle d'« appropriation » où les apprenants écoutent sur les ordinateurs. L'écoute et l'observation seraient donc préliminaires à l'expression, d'une part, et d'autre part, elle a le sentiment que malgré le fait qu'ils aient majoritairement des objectifs en expression orale, ils passent un temps plus important à « écouter » (T5 : 125, l. 69-80), comme si le dispositif imposait d'une manière ou d'une autre de travailler la compréhension avant l'expression.

PC2 décrit de son côté le dispositif de formation et le cycle proposé de manière non-linéaire, mélangeant les ressources, la situation d'apprentissage, les personnes, les supports, les outils et le temps :

les documents sont [...] sur notre portail Kangaroo et ils travaillent sur des PC [...] la compréhension orale ou l'expression [...] sur [...] les documents qu'il a choisis avec un casque [...] pour justement [...] découvrir [...] comment parlent les anglophones ou non-anglophones tout accent confondu s'entraîner [...] cet apprentissage [...] il peut s'enregistrer s'écouter [...] et puis [...] en général ça se définit aussi avec le *coach*⁸⁵ [...] c'est entre quatre et six heures en fonction de l'objectif qu'on veut atteindre on priorise ses objectifs ([...] et [...] s'il se sent prêt à utiliser ses acquis [...] il [...] rencontre un anglophone pour mettre en pratique [...] son apprentissage de la langue (d'accord) et voilà le cycle recommence (T6 : 137-138, l. 33-52).

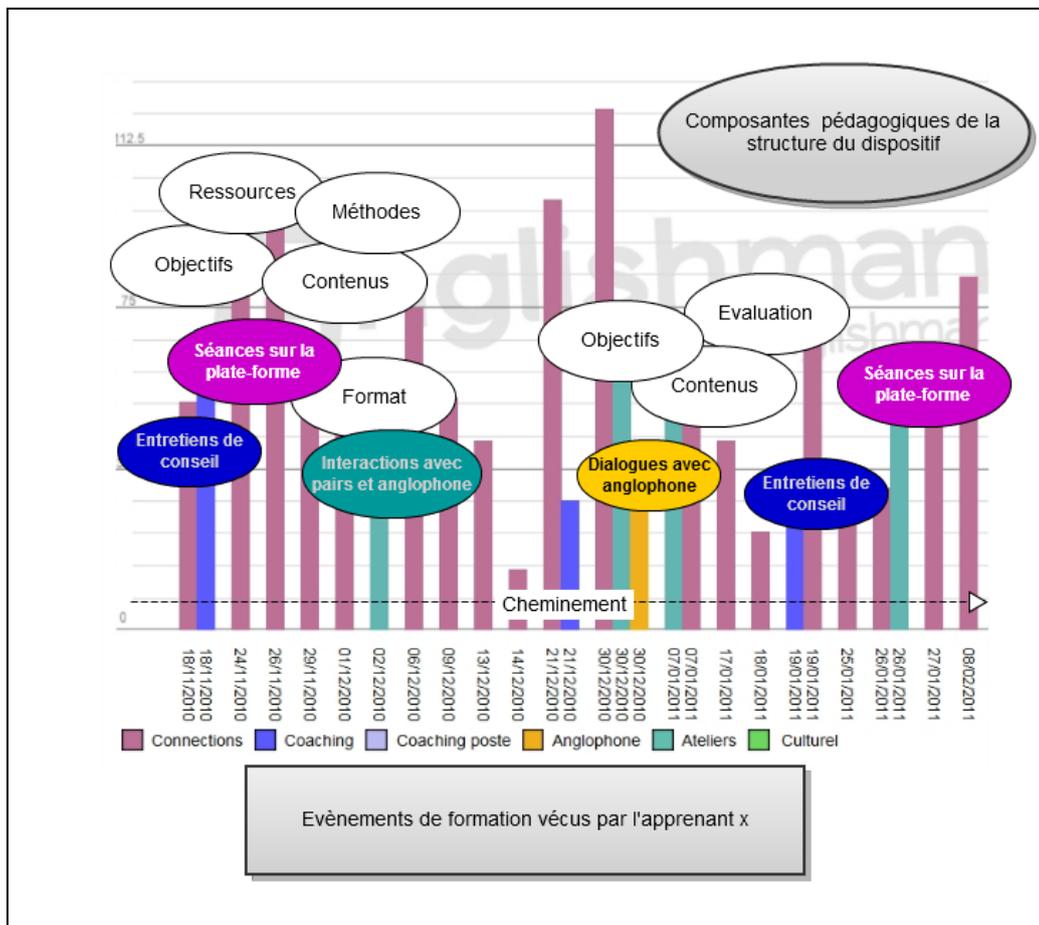
Pour un lecteur qui connaît le dispositif, cette description contient pourtant tous les éléments et fonctions que nous avons déjà évoqués, mais sans cohérence évidente, PC2 faisant une économie presque totale de termes de liaison dans son discours et passant d'un élément à l'autre sans hiérarchie logique ou chronologique, commençant par les documents, et n'évoquant les objectifs qu'à la fin de son explication. La cohérence du dispositif est complexe, et nous proposons de représenter le cheminement d'un apprenant en nous appuyant sur un graphique représentant ses différentes activités pédagogiques durant sa formation (graph. 32). Ces graphiques ont été ajoutés à l'administration de la plate-forme à l'issue d'une première recherche que nous avons effectuée sur le dispositif à partir d'un test réalisé à l'université (Guély Costa, 2012).

⁸⁵ Ce terme désigne le conseiller dans le dispositif. Nous expliciterons les différences éventuelles entre *coach* et conseiller dans le chapitre 11.



Graph. 32. Durée et enchaînement des activités d'un apprenant

Ce graphique permet de voir comment les activités pédagogiques se répartissent dans le temps, entre les entretiens de conseil/*coaching* (en bleu), l'utilisation de la plateforme (en violet), les ateliers de conversations de groupe (en vert) et les *one to one* avec anglophone (en jaune), les dates de ces différents événements en abscisse, et leur durée calculée en minutes sur l'axe des ordonnées. L'apprenant en question a donc, en un peu moins de trois mois de formation, vu trois fois un conseiller, une fois un anglophone, a participé à quatre ateliers, et réalisé seize séances de travail sur la plate-forme (les séances coïncidant avec des rendez-vous de conseil sont plus probablement des séances démonstratives de l'utilisation de la plate-forme par le conseiller que des séances de travail autodirigées par l'apprenant). Si l'on considère le cheminement de l'apprenant comme la succession des activités ici présentées, on peut tenter de représenter la place des différentes composantes pédagogique au cours de celles-ci (graph. 33).



Graph. 33. Cheminement et autres composantes

Les questions des objectifs, ressources, contenus et format sont supposées être abordées dans le premier entretien de conseil, afin de préparer les choix que l'apprenant effectue pendant ses premières séances de travail sur la plate-forme. On lui présente également les autres activités à sa disposition, ateliers de groupe et *one to one* avec anglophone, ce qui relève de la composante format. L'apprenant effectue différentes séances de travail, puis revoie le conseiller qui l'aide à définir les objectifs et les contenus d'un premier *one to one*. L'anglophone introduit alors la question de l'évaluation de la performance, qui peut ensuite conduire à une discussion avec le conseiller, sur les critères d'évaluation de cette performance, ou au sujet de la précision du programme. Les objectifs peuvent être précisés, de nouveaux objectifs peuvent être créés, et de nouvelles méthodes peuvent être suggérées, comme par exemple la réécoute du *one to one*. Ces éléments mènent à la précision des activités pour de nouvelles séances de travail sur la plate-forme.

Nous caricaturons ici les éléments à notre disposition, notre intention étant de présenter un exemple canonique des formations réalisées dans le dispositif, les apprenants du panel ayant tous, *a minima*, bénéficié d'entretiens de conseil et mis en œuvre des séances de travail sur la plate-forme. Cette représentation est certes sans cohérence

évidente, pourtant on y voit poindre des relations concrètes entre ouverture du dispositif en termes de composantes pédagogiques, mise en œuvre de l'apprenant en termes de contrôle des modalités de son apprentissage, et dialogue en termes d'espace de médiation des choix induits par l'ouverture. Le cheminement nous apparaît également comme une méta-composante, englobant tous les autres paramètres pédagogiques évalués.

L'analyse ici présentée des composantes pédagogiques du dispositif nous semble bien montrer, pour chacune d'elles, que l'ouverture en termes de libertés de choix pour l'apprenant s'articule à la direction de leur apprentissage grâce à la médiation des personnes-ressources, et vérifier une partie des hypothèses posées précédemment. En effet, le dialogue, en particulier l'entretien de conseil, nous semble bien dépendant de la structure du dispositif, dans la mesure où il est conçu comme un soutien spécifique aux décisions à prendre par l'apprenant afin de pouvoir gérer les paramètres de l'ouverture. Si nous avons présenté une représentation globale du dispositif, avec le dialogue contenu dans la structure et les composantes à la charnière entre structure, dialogue, et autonomie, nous pouvons à présent illustrer le niveau meso de ce mouvement engendré par l'orientation pédagogique du dispositif : pour chaque composante, nous retrouvons un même mouvement des possibles offerts par le dispositif, de la médiation opérée au cours du dialogue avec le formateur, et des décisions mises en œuvre par l'apprenant. Nous pouvons par exemple conclure en figurant la définition des objectifs ainsi (fig. 58):

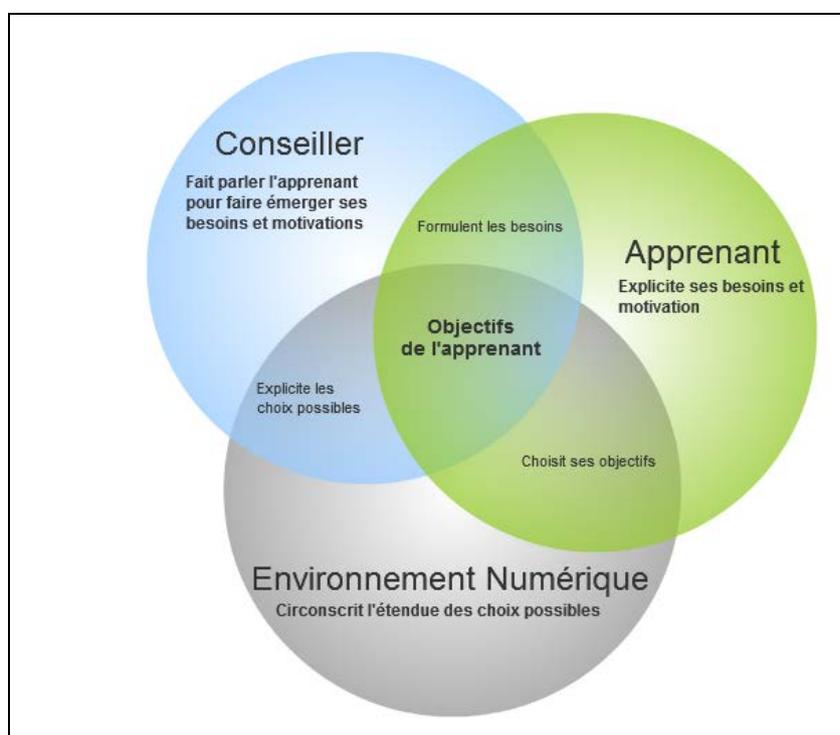


Fig. 58. Le mouvement de la définition des objectifs

L'apprenant explicite ses besoins et motivations, et est assisté pour cela par le conseiller, afin de réussir à formuler ensemble des besoins et les hiérarchiser. La structure représentée par l'environnement numérique d'apprentissage circonscrit une étendue de choix possibles, que le conseiller explicite afin d'aider l'apprenant à les comprendre, et à effectuer les choix finaux. Cette mécanique nous semble illustrer le mouvement de l'actualisation du choix de l'apprenant dans la gestion de la composante objectif, et peut être extrapolé à la gestion des autres composantes pédagogiques. Les évaluations réalisées et les propos analysés nous ont aidé ainsi à construire une proposition d'un deuxième niveau de mouvement d'actualisation, compatible avec le niveau global proposé précédemment. Ces éléments nous semblent compatibles pour représenter un mouvement fractal de l'actualisation de dispositif autonomisant, mais nos compétences graphiques et mathématiques ne nous permettent pas encore d'aboutir dans cette représentation. Les éléments que nous souhaiterions y voir figurer sont en revanche à présent tous précisés, en termes de relations entre apprenant, dispositif et langue étrangère au niveau macro, de relations entre dialogue avec formateur, ouverture des composantes du dispositif et choix de l'apprenant au niveau méso, et de relation indirecte au savoir au niveau micro. Nous allons conclure cette recherche en continuant de présenter différents éléments présents dans nos données concernant l'autonomie et le dialogue au sein du dispositif, pour ouvrir notre réflexion à une dimension plus globale que celle induite par l'analyse de chaque composante, afin de prendre un peu de hauteur par rapport au dispositif étudié et de continuer à décrire plus précisément le dialogue et l'autonomie dans celui-ci.

11. Dialogue et autonomie dans le dispositif

11.1. L'autonomie cachée

Nous avons relevé dans notre corpus d'entretiens différents éléments permettant d'expliquer une place pour le moins surprenante de l'autonomie dans le dispositif de formation, celle d'être à la fois visée, centrale, et cachée. Nous évoquerons tout d'abord quelques éléments expliquant pourquoi les acteurs ne jugent pas tous pertinent de la mettre en avant. Tout d'abord, elle peut effrayer, ce que CP1 envisageait dès la conception, une méthodologie cherchant à offrir une grande liberté de choix aux apprenants pouvant être source de difficultés d'accès. CP1 anticipait en effet que les apprenants seraient susceptibles d'être effrayés à leur entrée en formation, en raison de mauvaises expériences préliminaires avec l'anglais dans leur carrière d'apprenant, mais aussi en raison de la présence même de larges possibilités de choix, d'une liberté dans la formation (T2 : 35, l. 312-317). La liberté peut être inquiétante, en particulier dans un domaine où on est mal à l'aise comme les clients le seront souvent avec la langue anglaise. Ce sentiment est confirmé par exemple par le commentaire de l'apprenant A4 : « je ne suis qu'au début de ma formation et j'ai eu un peu peur de cette formule d'apprentissage en "autogéré" mais au final c'est plutôt bien [...] » (Annexe 11 : 183). CC2 partageait également cette idée que l'autonomie « fait énormément peur aux apprenants » qui craignent de « devoir se débrouiller en totale autonomie » (T1 : 26, l. 866-868). Cette crainte serait liée pour CP1 à la difficulté de faire des choix (T2 : 36, l. 324).

Pour PC1, cette spécificité du dispositif de devoir effectuer des choix et piloter son projet de formation est ainsi une faiblesse, un risque. Si la mise en œuvre de l'autonomie implique des devoirs du côté de l'apprenant, et non seulement des droits comme le protocole le mettait jusqu'à présent en avant, pour PC1 la méthodologie de formation peut convenir aux personnes qui ont fait le premier choix : celui de l'entrée en formation. Mais pour des personnes contraintes par leur environnement à s'engager en formation, comme des personnes inscrites par leur entreprise, la situation est plus délicate. Selon elle, le dispositif manque de souplesse pour ce type de public, car si les apprenants ne souhaitent pas s'autodiriger, ils y sont pourtant obligés, ce qui implique d'accepter de « remettre en question leur mode d'apprentissage » (T5 : 128, l. 169-173). Cette remise en question n'est probablement pas souhaitée de prime abord par les apprenants, et le dispositif ne réussirait pas à les convaincre ; en tout cas PC1 doute qu'ils « plébiscitent » ce mode d'apprentissage (T5 : 130, l. 243-244). L'autonomie est vue comme difficile parce qu'elle demande de

s'investir et de faire des efforts, qu'elle « suppose de la part de l'apprenant un investissement relativement important au départ » (CP2, T3 :56, l. 91-92). Enfin, l'autonomie effraie parce qu'elle est souvent associée à l'abandon, au fait d'être « livré à soi-même », ce que PC1 reproche au dispositif (T5 : 126, l. 106-107). L'apprentissage en autonomie, qui plus est devant des ordinateurs, n'est pas très vendeur et ne correspond pas aux attentes de tous, ce n'est « pas très excitant », les gens après le travail ayant plus envie de « voir du monde » que de se remettre devant un « écran » (T5 : 126, l. 88-92). Ainsi dans cette situation de formation, la notion d'autonomie est aussi fortement associée à la technique.

Ces différentes valeurs négatives, ainsi que les choix techniques effectués dans le dispositif (les CRL proposent ordinairement d'autres ressources en plus des ressources informatisées), font que le discours marketing et commercial évite de mettre en valeur, voire de mentionner, la notion d'autonomie auprès des clients. On retrouve de nombreuses traces de la manière dont les concepteurs et les personnels en parlent aux clients/apprenants. Parler de l'autonomie paraît très délicat aux concepteurs commerciaux, et en tentant de qualifier le type de discours commercial souhaité par les concepteurs pour décrire la formation proposée, un terme surprenant survient dans leur discours, celui de « farfelu » (CC2, T1 : 24, l. 812). Les concepteurs ont conscience d'un risque lié à la nouveauté, car « la nouveauté peut faire peur » (CC2 : T1 : 24, l. 799) elle aussi, et les concepteurs commerciaux craignent de ne pas réussir à expliquer le concept de manière convaincante. Ils souhaitent d'une part que le dialogue commercial n'« insiste pas lourdement sur la nouveauté » (CC1, T1 : 24, l. 800-801) mais au contraire qu'il explique « véritablement pas la différence mais la plus value » (CC2 T1 : 24, l. 807) afin de ne « pas inquiéter » les apprenants et « sans entrer dans le détail » (*ibid.*, l. 824). Par exemple, CC1 estime qu'il n'y a « aucun intérêt et aucune valeur ajoutée à se lancer dans des croisades sur l'apprendre à apprendre » (*ibid.*, l. 812-814). Il justifie son propos par une référence à un entretien de conseil filmé de Holec, visionné durant une session de formation du personnel pédagogique le matin de l'interview (T4 : 25, l. 827), dans lequel Holec ne mentionne jamais le terme. CC1 pense aussi que les principes pédagogiques de conception vont permettre à l'apprenant de « s'autonomiser » sans qu'il s'en rende compte, que les activités sur la plate-forme comme le soutien du conseiller vont l'amener à apprendre à réfléchir sur ses façons de faire « sans avoir conscience qu'il est en train de se prendre en charge sans avoir forcément conscience qu'il est en train de s'impliquer dans son apprentissage » (T1 : 11, l. 288-292). Cette idée de CC1 nous semble tout à fait discutable sur le plan théorique, la démarche d'autonomisation impliquant au contraire un travail

méta-cognitif de l'apprenant et ayant vocation à aiguïser sa conscience de ses actes d'apprentissage. De plus, nous avons vu par exemple en analysant la composante « évaluation » que cette réflexion ne semble pas se produire sans étayage précis, ce qui implique une verbalisation également des accompagnateurs des processus visés. Quoi qu'il en soit, la « valeur essentielle » exploitée dans le discours commercial est donc la personnalisation de l'apprentissage, l'adaptabilité à chaque apprenant, et non l'autonomisation (CC2, T4 : 27, l. 908-919). Les personnels commerciaux revendiquent même un discours de vente fondé sur le concept d'immersion linguistique (PC1, T5 : 124, l. 11, PC2, T6 : 141, l. 216), ce qui est pourtant très éloigné des principes de conception du dispositif. CP1 n'utilise qu'une fois le terme immersion, pour expliquer qu'au contraire, la différence entre un système mettant à disposition des apprenants des documents authentiques et des aides diverses (moteur de recherche, description fine des actes de paroles réalisés dans le document, transcription, dictionnaires, etc.) est de permettre à l'apprenant même débutant d'apprendre et de se repérer dans la langue étrangère, contrairement aux situations d'immersion qui déroutent souvent ces apprenants (T2 : 33, l. 235-239). PC2 décrit sa manière d'expliquer la formation et développe cette idée d'apprentissage par immersion grâce aux vidéos, car elle trouve cela « simple », lui permet de rendre « facile » (T6 : 140-141, l. 186-206) l'explication de la méthodologie d'apprentissage proposée dans le dispositif. La façon de présenter la formation ne met ainsi pas en avant le travail individuel à fournir par l'apprenant, voire peut-être, le leur cache. C'est en tout cas un doute qu'émet PC1 car les réactions des apprenants semblent lui montrer qu'ils n'avaient pas compris qu'ils allaient avoir autant à travailler par eux-mêmes devant l'ordinateur :

je sais pas si on leur dit [...] mais que le le portail et ben ça reste quand même du travail pour eux et c'est eux qui vont s'approprier les choses quoi on va pas être pendant cent heures main dans la main [...] pourtant le côté individuel c'est un peu encore une fois antinomique avec ça parce que quand on dit c'est de l'individuel et ben ils se disent ben je vais avoir quelqu'un à côté de moi quoi (T5 : 128, l. 183-188).

Le fait de centrer le discours de vente sur l'individualisation et la personnalisation au lieu de l'autonomie conduit probablement à expliquer les modalités de formation en des termes vagues, prenant soin d'éviter de donner des informations qui pourraient mettre en avant l'idée de solitude ou de difficulté, d'efforts à fournir. PP1 observe ainsi différentes formes de déception ou de mécontentement chez les apprenants, certains entrant en formation en ayant interprété les rendez-vous comme des « cours particuliers », d'autres espérant trouver dans les ateliers des « cours en groupe », avec un programme linguistique préétabli (T7 : 109, l. 553-561). Les demandes de remboursement sont en revanche

exceptionnelles, ce qui montre que nous sommes ici dans un degré de détail qui n'est probablement pas relevé consciemment par les apprenants.

11.2. L'autonomie : une valeur valorisable ?

Les concepteurs pédagogiques avaient au contraire l'espoir que le discours de vente serait clair sur la méthodologie et qu'une personne demandant des informations se rende compte facilement de la différence entre ce dispositif et des cours ou des formations hétérodirigées. CP1 espère ainsi qu'on dira bien à la personne intéressée par la formation qu'« elle ne sera pas guidée [...] et [...] qu'il faut pas qu'elle s'attende à à recevoir des instructions tout le temps quoi donc en espérant qu'on lui ait bien signifié ça elle s'inscrit » (T2 : 48, l. 827-828). CP2 se représentait le discours de vente comme fondé sur l'idée de « sur mesure » (T3 : 60, l. 275), mais avec la contrainte que ce discours est déjà celui de nombreux centres de langues qui ne personnalisent en réalité que très peu les programmes de formation. Selon elle, l'éthique particulière associée à l'idée d'autonomie devrait ainsi transparaître dans le discours d'accroche, car une des différences de la méthodologie proposée est de construire avec l'apprenant un parcours qui l'émancipera ensuite de son besoin absolu de direction extérieure pour apprendre une langue : « certes vous nous payerez mais après vous ne serez pas toujours esclave [de] Kangourou vous serez devenu carrément autonome » (*ibid.*, l. 274-284). Si l'autonomie peut être associée à des valeurs négatives, CP2 pense que l'émancipation est positive, et peut être transmise également avec l'idée d'*empowerment* (*ibid.*, l. 286), qui constitue selon elle une matière à de « beaux discours » (*ibid.*, l. 287). CP1 espérait aussi que si l'autonomie n'était pas mise en avant directement, les valeurs qui y sont attachées et les spécificités du dispositif en termes de méthodologie seraient exploitées, comme l'idée d'émancipation dans l'apprentissage « parce que après si [les apprenants] ont compris comment ils peuvent faire en anglais ils peuvent le le le reproduire ailleurs » (T2 : 47, l. 765-796). Elle a peur qu'à défaut de ce type de focalisation, le discours ne s'enlise sur des thèmes comme l'efficacité garantie, ce qu'elle trouve très dangereux (*ibid.*, l. 798-801). Elle préférerait ainsi mettre en avant l'émancipation, voire la liberté avec des idées comme « donner des ailes » (*ibid.*, l. 804) ou des phrases d'accroches mettant en avant l'apprendre à apprendre comme « l'apprentissage des langues ne sera plus un obstacle » (*ibid.*, l. 811). La spécificité de l'éthique du dispositif est aussi, grâce à l'autonomie et la personnalisation, de pouvoir « écouter » et

repecter l'apprenant comme il est [...] avec ses préférences avec [...] avec [...]ses [...] vieilles peurs [...] etcetera » (*ibid.*, l. 816-820). Cela nous rappelle également l'origine du concept décrit par CP2 comme une « philosophie [...] égalitaire [...] ce n'est pas le maître qui [...] sait propose

et demande à l'apprenant de le suivre [...] c'est l'idée que [...] dans la mesure où le maître sait des choses il peut [...] aider l'apprenant à en bénéficier et du coup l'apprenant devient lui-même maître de son apprentissage (T3 : 60, l. 248-252).

Focaliser sur la personnalisation des objectifs relève d'une vision limitée du dispositif tel qu'il est et de la spécificité de la méthodologie et de l'accompagnement pédagogique proposé. Pourtant CC2 semblait reconnaître une partie de l'intérêt de ses différents éléments, en reconnaissant un « plaisir » à voir que le dispositif offre un « double objectif » ou « double avantage pour un apprenant qui est [...] apprendre à apprendre et apprendre l'anglais » (T1 : 12, l. 316-317). Mais l'objectif de libérer les apprenants de la nécessité de suivre des cours pour apprendre une langue est probablement « farfelu », pour reprendre le terme de CC2, pour un centre de langue à vocation commerciale, comme celle de mettre en avant des principes philosophiques plutôt que des connaissances scientifiques en sciences du langage. Pourtant ces éléments sont profondément liés dans la mise en œuvre de ce projet particulier, et l'on retrouve dans les propos de PP1 des déceptions tout à fait comparables avec les espoirs non réalisés de CP1 au sujet de l'intégration de l'idée d'autonomie dans le discours de vente. PP1 explique ainsi qu'elle trouverait intéressant de mettre en avant l'apprendre à apprendre dans le discours de vente (T7 : 161, 606-607), pour éviter certaines déceptions, mais surtout pour séduire, car les entretiens de conseil « donnent des billes » aux apprenants pour profiter au maximum de leur formation (T7 : 160, l. 586-590). Ils permettent aussi aux apprenants de dépasser des « blocages » (*ibid.*, l. 594), d'intégrer à leur formation leurs projets et leur environnement, comme par exemple en incluant la dimension de la pratique de l'anglais à la maison (*ibid.*, l. 598-601), ou l'utilisation de documents personnels dans la formation (T7 : 161, l. 623-630). Pour PP1, ce sont ces éléments, qui découlent du conseil et de la focalisation méthodologique sur l'apprendre à apprendre, qui différencient le dispositif des autres centres de langues.

11.3. La place du dialogue dans les représentations des concepteurs et des personnels

11.3.1 La place du dialogue dans le dispositif

La place du dialogue entre les membres de l'équipe est prédéfinie par les concepteurs. Ceux-ci avaient prévu un rendez-vous de bilan entre commercial, conseiller et apprenants pour prendre en compte particulièrement le ressenti des apprenants sur leur

formation (CP2, T3 : 60, l. 342-350). A notre connaissance, ce rendez-vous qui aurait probablement pu être utile pour harmoniser les représentations sur le dispositif des différentes catégories d'acteurs au sein des personnels du centre n'a jamais été mis en place. Les concepteurs commerciaux avaient aussi une idée extrêmement précise des réunions, hebdomadaires par secteur et mensuelles de toute l'équipe, qui devaient avoir lieu afin de « continuer à contribuer à créer l'esprit d'équipe » et pour neutraliser les « tensions », les « incompréhensions » que chacun pourrait ressentir en comprenant mal le rôle des autres (CC1, T1 : 18, l. 564-577). Cette réunion globale mensuelle de l'équipe est totalement focalisée sur les apprenants, afin de discuter des problèmes rencontrés avec eux à tous les niveaux, et de se transmettre les informations essentielles que chacun doit connaître, et en particulier la réception qui fait « la boucle » entre tous les personnels et les apprenants (CC2, T1 : 19, l. 627-644).

Dans la mise en œuvre, au jour des interviews réalisées avec les personnels, ces réunions régulières n'ont pas encore été mises en place, la première étant prévu le lundi suivant (PC1, T5 : 135, l. 456-465). L'équipe a donc ressenti un manque de communication interne qui a pour conséquence des problèmes de circulation de l'information (*ibid.*, l. 460-462) ou des erreurs dans la transmission des informations (PP1, T7 : 154, l. 344-353). Pour PP1, une des faiblesses du dispositif est la coordination (T7 : 164, l. 734-735), aussi bien entre toute l'équipe qu'entre elle et PP2 qui manquent de temps pour échanger (*ibid.*, l. 740-753). Si la communication interne orale manquerait ainsi aux personnels, en réunion ou en binômes, PP1 évoque en revanche différents canaux de communication qui structurent l'échange de certaines informations. Elle mentionne une « fiche de liaison » entre la vente et le service pédagogique (T7 : 154, l. 328-334) qui circule par mail et fait transiter des informations concernant un nouvel apprenant. Elle évoque aussi des messages récoltés dans un carnet à l'accueil qui « fonctionne assez bien » (*ibid.*, l. 355-356), et PP2 mentionne les compte-rendus des rendez-vous avec les apprenants que rédige PP1 et elle-même et qui permettent d'articuler leurs interventions (T8 : 167, l. 62-75). PP2 explique ainsi qu'elle lit le compte-rendu de PP1 avant chaque *one to one* avec un apprenant, afin d'orienter sa propre action. La communication orale est ainsi ressentie comme insuffisante pour les personnels, mais la communication écrite est systématisée pour ce qui concerne le suivi des apprenants. Une forme de dialogue, ou de communication à plusieurs voix, existe bien, ce qui nous semble assez flagrant en particulier au sein des compte-rendus de rendez-vous avec les apprenants (Annexe 12 : 186-273) où nous sommes allée puiser de nombreuses informations précises sur les parcours des apprenants au cours de cette recherche. Il est en effet évident à la lecture de ce

corpus que les personnels pédagogiques s'appuient sur ces écrits pour mettre en œuvre et en évidence la cohérence des parcours des apprenants. Les activités, les objectifs définis par la conseillère sont pris en compte par l'anglophone dans les mises en pratiques réalisées comme dans les évaluations ou auto-évaluations que cette dernière consigne dans ses compte-rendus. De plus, ce dialogue est étayé par des commentaires qu'elles s'adressent directement à l'une ou l'autre grâce à la rubrique « commentaires réservés » quand elles remarquent des problèmes ou des informations pertinentes à se transmettre.

Enfin, ces compte-rendus nous apparaissent représentatifs d'un trilogue en cours entre le conseiller, l'apprenant et l'anglophone, qui se construit au fur et à mesure de la formation, et où l'apprenant reste central : si l'on analyse les pronoms personnels utilisés dans les compte-rendus d'entretiens de conseil et de *one to one*, l'essentiel du discours tourne autour de l'apprenant, le « je » ou le « I » de la conseillère ou de l'anglophone étant employés 229 fois, quand le « vous » ou le « you » de l'apprenant apparaissent 1460 fois, et le « we » ou le « nous » ; formant les binômes anglophone-apprenant et conseiller-apprenant, 468 fois. Ces proportions nous semblent montrer une forte orientation du dialogue pédagogique vers l'apprenant, et vers un travail collaboratif au service de son projet dans les binômes qu'il forme avec ces deux intervenants. Ces compte-rendus représentent une trace du parcours, mais aussi une trace de l'écoute réalisée par le conseiller comme l'anglophone.

Nous avons déjà largement évoqué les fonctions du dialogue pédagogique dans le dispositif en référence aux composantes évaluées, mais si le dialogue est spécifique dans ce dispositif entre l'apprenant et les formateurs, cela nous semble en particulier causé par deux éléments. Le premier est la place de l'écoute de l'apprenant, qui est dessinée depuis la conception comme un élément important (CP2 : 61, l. 296-298) mais qui peut être menacée par la pression du temps, ce que nous avons déjà évoqué en évoquant les craintes de CP1 quant à la durée fixe des entretiens, et les difficultés rencontrées par PP1 par exemple dans la résolution des problèmes des apprenants en cours d'activité sur la plateforme de formation. L'autre est la modélisation précise des rôles du conseiller et de l'anglophone, que nous allons tenter de préciser.

11.3.2 Dialogue avec un conseiller et dialogue avec un locuteur natif

D'après les concepteurs pédagogiques, le rôle du conseiller est d'aider l'apprenant à construire de nouvelles compétences d'apprentissage, en partant du postulat suivant que c'est en développant « une meilleure connaissance de ce que c'est qu'une langue des façons dont on apprend une langue [que] l'apprenant petit à petit devient meilleur en langues » (CP2, T3 : 60, l. 257-260). Ce processus se construit dans le transfert à la fois de compétences du conseiller vers l'apprenant, mais aussi du contrôle de l'expertise vers l'apprenant, pour que ce dernier prenne en charge son apprentissage et les choix consécutifs aux libertés et aux propositions que lui offre le dispositif. Le rôle du conseiller est donc subtil : il oscille entre contrôle et cession de contrôle à l'apprenant. Son objectif est de donner à l'apprenant le contrôle mais celui-ci le refusant parfois, il est alors délicat de conserver cette posture et le « fil rouge » de rester centré sur l'« apprendre à apprendre », pour que les moments de conseils ou de guidage prennent sens au fur et à mesure de la formation (CP1, T2 : 48, l. 841-846).

Pour certains des concepteurs, le rôle du conseiller est primordial, voire « central » (CP2, T5 : 55, l. 76) dans le dispositif, car de nombreuses responsabilités reposent sur lui, telles que

- le soutien à la définition des objectifs des apprenants et à l'atteinte de ceux-ci (CC1, T1 : 10, l. 264-265),
- la bonne utilisation de la plate-forme (CC2 : T1 : 12, l. 323-325),
- le respect des formats du dispositif (CP1 : 37, l. 383-384),
- ou encore la pertinence des activités réalisées avec l'anglophone (*ibid.*, l. 386-407).

Entre la conception du dispositif et sa mise en œuvre, nous devons remarquer que le conseiller a changé de nom, celui-ci étant appelé « *coach* » dans le dispositif. Ce changement de terme nous semble rejoindre la préoccupation commerciale de simplicité et de lisibilité de l'offre de formation, d'autant plus que le terme « conseiller » renvoie dans le domaine des services plutôt à une fonction commerciale. La perception du rôle du *coach* pour les personnels commerciaux diffère quelque peu de celle définie par les concepteurs, dans la mesure où PC2 le voit comme quelqu'un qui contrôle les formations des apprenants, « qui tient les rênes » de leur apprentissage (T6 : 136, l. 18). En revanche, PC2 explicite bien la fonction des entretiens de conseil comme servant à définir les besoins et objectifs de l'apprenant et choisir les documents de travail (*ibid.*, l. 21-31), ainsi que construire des « stratégies des clés d'apprentissage » (*ibid.*, l. 23). PC1 emploie aussi ce

terme de « clé » (T5 : 144, l. 347) qui représente les solutions apportées par le conseiller aux problèmes de l'apprenant, à ses blocages. Son rôle est selon elle de « mettre sur des rails » l'apprenant (*ibid.*), ce qui induit à la fois guidage et prédétermination du parcours. Pour elle, l'intérêt du *coaching*/conseil est encore à démontrer, car si elle reconnaît l'intérêt « de l'aide d'un pro » (*ibid.*, l. 348), elle dit ne pas avoir vu d'apprenant lui faire part de « déclic » en matière d'apprentissage (T5 : 131, l. 191). Les déclics sur lesquels portent les entretiens ne sont peut-être pas ceux qu'elle attendrait, car elle explique plus tard qu'elle perçoit comme négatif le fait que certains apprenants transfèrent des compétences d'apprentissage acquises au centre à des activités qu'ils réalisent chez eux (*ibid.*, l. 297-299). Ici l'objectif pédagogique d'autonomisation et ce qui se joue dans l'entretien de conseil en termes de construction de compétences et de stratégies par l'apprenant ne rencontre pas l'objectif commercial, qui donne priorité aux activités qui se passent au centre de formation. PC1 voit surtout les « clés », les « trucs » donnés par le conseiller à l'apprenant pour apprendre, mais la dimension d'écoute de l'apprenant n'est pas prise en compte comme un élément tout autant constructif de son parcours et de sa capacité d'apprendre. Pour PP1, son rôle est d'abord en effet d'amener les apprenants à « verbaliser » pour ensuite pouvoir faire des « suggestions » et les amener « à avoir un regard critique et à analyser ce qu'ils ont fait » (T7 : 146, l. 11-19) comme par exemple à l'issue des rendez-vous avec l'anglophone.

Le rôle de l'anglophone est défini par les concepteurs pédagogiques en partie à travers l'articulation de ses actions avec les rôles et missions du conseiller. En effet, CP1 explique plus précisément que les conseillers doivent réussir à « faire garder leurs lignes aux apprenants » par rapport à l'utilisation des anglophones, c'est-à-dire effectuer en entretien de conseil les actions suivantes :

- encourager à prendre rendez-vous avec l'anglophone en début de formation même s'ils ont peur de parler anglais ;
- insister sur le bénéfice du travail personnel sans pour autant consacrer toute leur énergie aux préparations, ni consommer ces séances de conversation comme un loisir ;
- rappeler d'enregistrer les séances pour avoir un document de travail supplémentaire ;
- rappeler d'analyser ce qui s'est passé, de travailler entre les séances (T2 : 37, l. 375-403)

PC1 explique aussi que les anglophones ne doivent pas devenir des professeurs d'anglais, ce à quoi il faudra veiller, pour les former au cas où ils se comporteraient en tant que tels (T2 : 53, l. 1039-1042). On remarque aussi que PC1 s'attendait à avoir plusieurs locuteurs natifs dans le centre qui ne travailleraient que quelques heures par semaine (*ibid.*, l. 1037-1039), alors que PC2 a été recrutée à temps plein, ce qui peut avoir provoqué un investissement supérieur de sa part dans le dispositif que celui envisagé par PC1.

Pour CP2, les rencontres individuelles avec l'anglophone peuvent permettre de :

- mettre en pratique des éléments sur lesquels l'apprenant a travaillé ;
- traiter des objectifs spécifiques sur lesquels l'apprenant s'est entraîné, pour qu'il puisse vérifier comment il est capable de les utiliser;
- demander des retours sur des productions personnelles écrites;
- effectuer une évaluation de compétences à l'oral, par exemple en interaction;
- servir de documents de travail pour l'apprenant (T3 : 56-57, l. 76-83).

Si nous évoquions au début de cette partie des acteurs pour qui le rôle du conseiller semblait central, CC2 insiste sur la plus-value par rapport à la concurrence que représentent les rendez-vous individuels avec l'anglophone, lesquels devraient participer activement de la satisfaction des attentes des clients, et correspondre à leurs représentations sur l'apprentissage de l'anglais (T1 : 12, l. 328-331). Pour PC2, l'anglophone a « un rôle important d'animation » avec les ateliers car c'est elle qui fait la seule médiation du dispositif entre les apprenants (T5 : 125, l. 47-49). C'est selon elle une des « forces » du dispositif car elle incarne la culture anglo-saxonne (T5 : 131, l. 282-283).

Si nous reprenons nos tentatives de représentation de triangulations pédagogiques spécifiques à ce dispositif de formation, ce dernier nous apparaît complexifié et modélisé spécifiquement par la présence de ces deux formateurs aux rôles et missions distinctes, l'un porté vers des savoirs méthodologiques et l'autre vers des savoirs linguistiques.

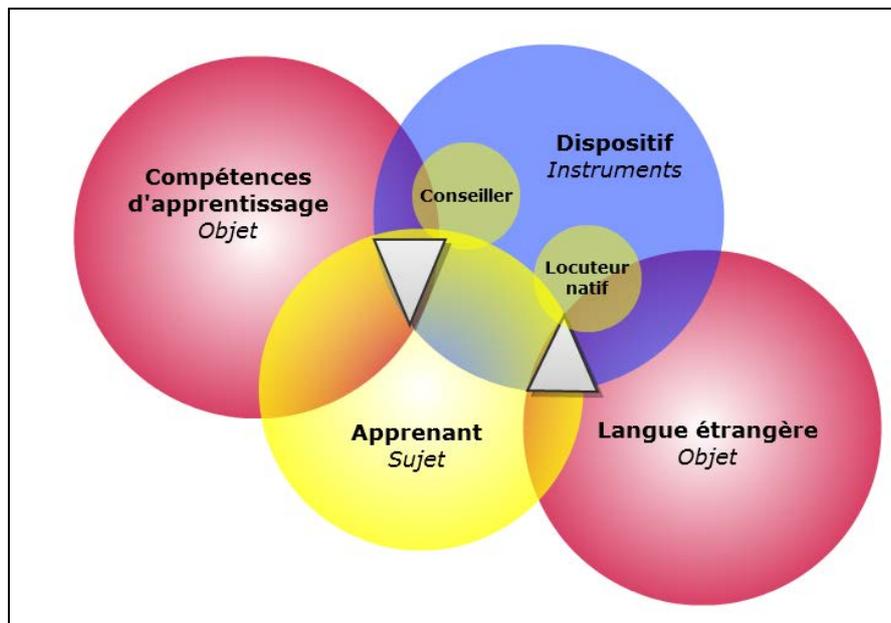


Fig. 59. Triangulations pédagogiques spécifiques au dispositif

Si cette représentation a le mérite de figurer les deux types de savoirs visés par le dispositif de formation et le rôle de chaque formateur dans les triangles pédagogiques qui concernent ces savoirs et l'apprenant, il lui manque la dimension probablement très importante qui relie l'action du conseiller à celle du locuteur natif. Certes, tous deux apparaissent à l'intérieur du dispositif, qui peut contenir des instruments spécifiques pour formaliser l'articulation de leurs actions, comme les compte-rendus que nous avons déjà évoqués et les outils de suivi des apprenants. Mais cette articulation se réalise aussi probablement de manière plus aisée si chacun conçoit clairement son propre rôle et celui de l'autre dans l'accompagnement de l'apprenant. Or, les discours de PP1 et PP2 indiquent différents éléments qui montrent leur conscience des rôles qu'elles endossent, et de l'importance qu'elles accordent à l'articulation de leurs actions. PP2 explique par exemple qu'elle ne donne pas son point de vue aux apprenants au sujet de l'exploitation des documents authentiques, ce type de conseil méthodologique relevant du rôle de PP1 (T8 : 168, l. 100-101). Cette dernière de son côté a conscience que son rôle est d'aider les apprenants à anticiper leurs rendez-vous avec PP2 pour « préparer le terrain », les aiguiller vers des ressources permettant de travailler en amont sur la plate-forme, et leur fournir un soutien méthodologique pour ces activités préliminaires (T7 : 158, l. 517-522). Elle aide aussi les apprenants à travailler à l'issue des *one to one* sur l'évaluation de leurs performances, en interprétant avec eux les remarques laissées par PP2 dans ses compte-rendus, et en leur donnant des conseils pour exploiter les enregistrements réalisés (T8 : 149, l. 134-144). Sur ce sujet, nous rappelons que l'articulation entre l'évaluation de PP2 et l'auto-évaluation suscitée par PP1 est un des points délicats de la structure de ce dispositif,

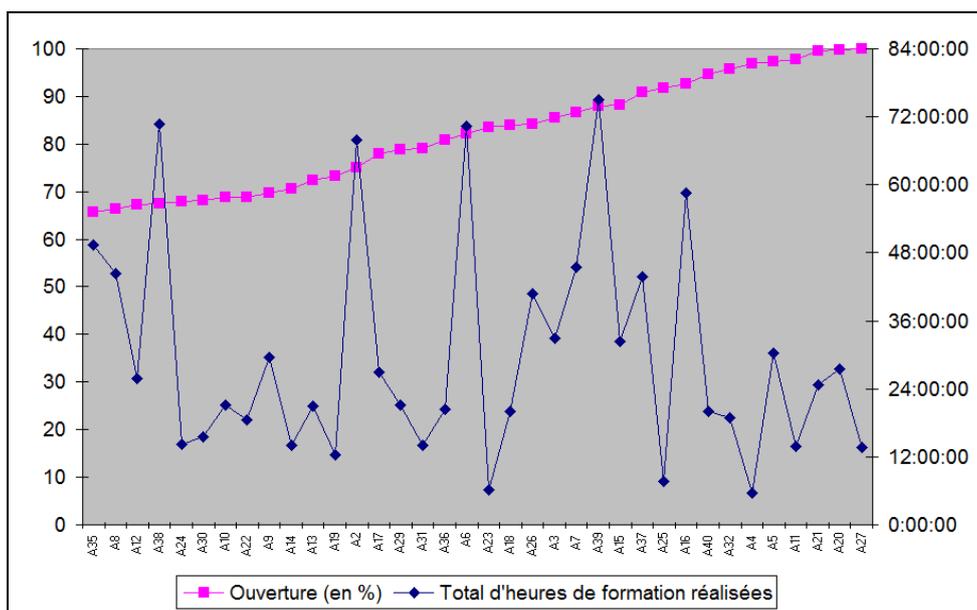
mis en évidence par l'évaluation de l'ouverture de cette composante et les analyses effectuées dans le chapitre 10 sur ce sujet.

Le dialogue au sein de ce dispositif est ainsi en grande partie modélisé, les rôles des personnels pédagogiques sont clairs par rapport à la gestion de la plupart des composantes pédagogiques du dispositif, l'évaluation restant un sujet complexe et sensible, qui mélange plus que d'autre hétéro, co, et auto. Ce tour d'horizon de la place du dialogue dans les commentaires des sujets interviewés nous semble montrer que tous reconnaissent l'importance de celui-ci, mais à des niveaux d'implication différents, le dialogue entre l'équipe étant important pour tous, mais ceux entre l'apprenant et le conseiller ou l'anglophone étant perçus depuis des points de vue assez éloignés. Dans cette recherche et sur ce terrain, il nous semble qu'un nouvel horizon possible de travaux sur l'accompagnement pédagogique peut s'ouvrir, en interrogeant précisément le trilogue conseiller, locuteur natif et apprenant. L'analyse de l'ouverture des différentes composantes du dispositif ne nous a permis d'en montrer que des traits saillants, mais à présent que le degré d'ouverture de ce CRL semble être précisément circonscrit, que le rôle du conseiller/*coach* semble bien proche des conceptions théoriques préliminaires à sa conception, ce qu'il reste à étudier nous semble être l'impact du temps limité sur le conseil, et l'articulation entre le rôle du conseiller et celui du locuteur natif dans la formation. Avant de clore cette recherche, nous allons encore tenter une nouvelle ouverture : celle d'observer si des tendances apparaissent entre l'évaluation de l'ouverture du dispositif réalisée par les apprenants, le dialogue, sur le plan quantitatif, dont ils ont bénéficié, et le travail individuel, lui aussi quantitatif, mis en œuvre sur la plate-forme.

11.4. Ouverture, dialogue et autonomie pour les apprenants

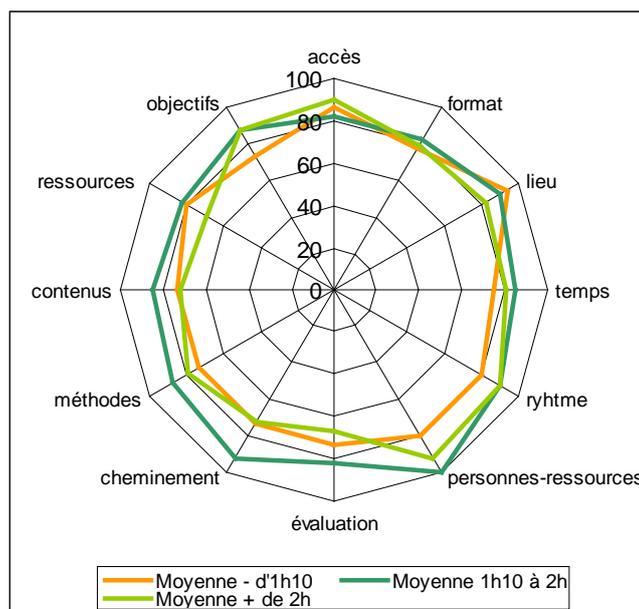
Pour exploiter les données récoltées et mettre en relation l'évaluation de l'ouverture réalisée par les apprenants, le dialogue au cours de la formation, et leur autonomie d'apprentissage, nous avons tout d'abord formulé l'hypothèse que la représentation de l'ouverture du dispositif pouvait être en relation avec le temps de travail des apprenants au sein du dispositif. En effet, il nous semblait probable que si l'ouverture nécessite une médiation par le dialogue, elle pourrait mettre du temps à être perçue et comprise par les apprenants. D'autre part, des apprenants ayant travaillé un certain temps dans le dispositif seraient susceptibles de percevoir des contraintes réelles, d'avoir éprouvé les limites de l'exercice de leur liberté de choix. Nous avons donc comparé leurs évaluations de

l'ouverture avec leur durée de formation, afin de vérifier si ce type de corrélation apparaissait (graph. 34).



Graph. 34. La représentation de l'ouverture et la durée de la formation (en heures effectuées)

Ce graphique ne semble pas montrer de points de concordance entre les deux données. Il nous a donc paru nécessaire d'observer des sous-groupes pour vérifier de plus près les corrélations possibles entre la représentation de l'ouverture et le vécu des apprenants dans la formation. Nous nous sommes appuyée sur les critères définis par les concepteurs concernant un « bon » apprenant, le critère principal des concepteurs commerciaux étant la moyenne hebdomadaire de travail, laquelle devrait être supérieure à deux heures et quinze minutes. Nous avons donc pris cet élément en compte pour créer trois groupes à observer plus en détails : l'un composé d'apprenant ayant réalisé, à date de réponse au questionnaire, moins d'une heure et dix minutes de formation (groupe 1), un autre entre une heure et dix minutes et deux heures (groupe 2), et le troisième plus de deux heures (groupe 3).



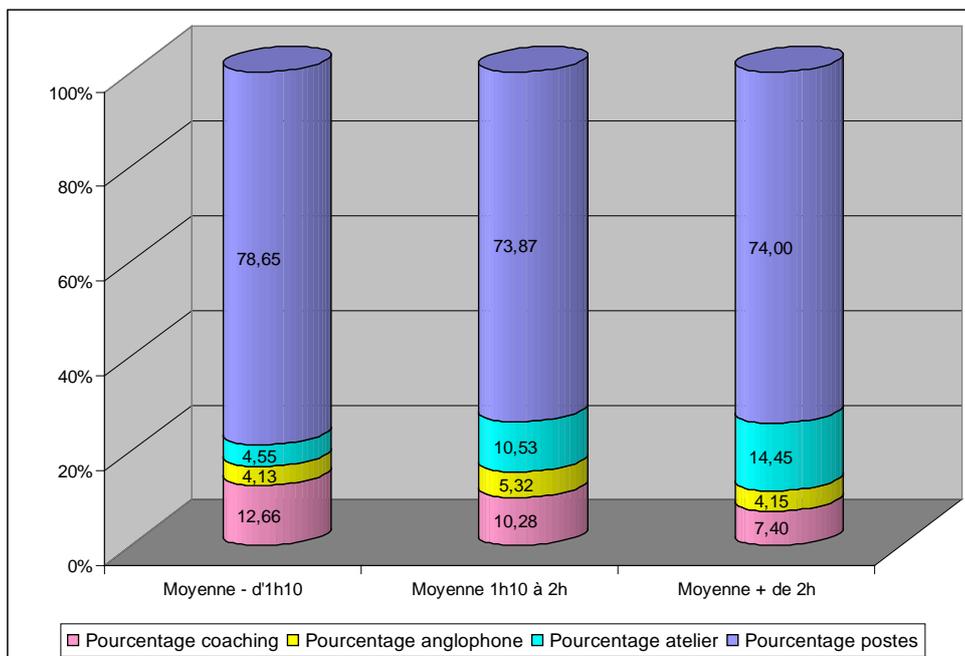
Graph. 35. Représentation de l'ouverture et activités de formation des trois groupes

En moyenne, les apprenants qui travaillent le moins (groupe 1) ont une représentation de l'ouverture plus faible, à 78% contre 87% pour le groupe 2, et 80% pour le groupe 3, ceux qui travaillent le plus. Ces apprenants qui travaillent peu se distinguent des autres apprenants en particulier dans leur évaluation de l'ouverture des objectifs, qu'ils n'estiment libres de choisir qu'à 73% contre 87% pour les deux autres groupes, du rythme, qu'ils évaluent ouvert à 80% contre 90% pour les deux autres, des personnes-ressources, qu'ils évaluent à 80% contre 100 pour le groupe médian et 92% pour les plus gros travailleurs. On peut également observer des écarts où la représentation de ceux qui travaillent le moins rejoint celle de ceux qui travaillent le plus :

- pour le cheminement où ils évaluent à 73 et 72% la liberté, contre 92% pour le groupe médian,
- les contenus, qu'ils évaluent ouverts à 72 et 73% contre 92% pour le groupe médian.

Enfin, ce sont ceux qui travaillent le plus qui estiment le choix des ressources le plus limité, à 69% contre 80% et 82%, éprouvant ici peut-être des limites du dispositif. Ce sont aussi ceux qui attribuent l'évaluation de la liberté de choix la plus faible à l'évaluation (66% contre 73% et 82%) et au lieu (82 % contre 90% et 93%). Concernant les activités de ces trois groupes, remarquons tout d'abord des écarts importants concernant leur durée de formation : le groupe qui travaille le moins est en moyenne inscrit depuis 170 jours, le groupe médian depuis 161 jours, mais le groupe qui travaillent le plus depuis 84 jours seulement. Nous les avons classés selon leur moyenne hebdomadaire, et observé que la moyenne de leur durée totale d'activité est aussi un élément qui les différencie : le groupe

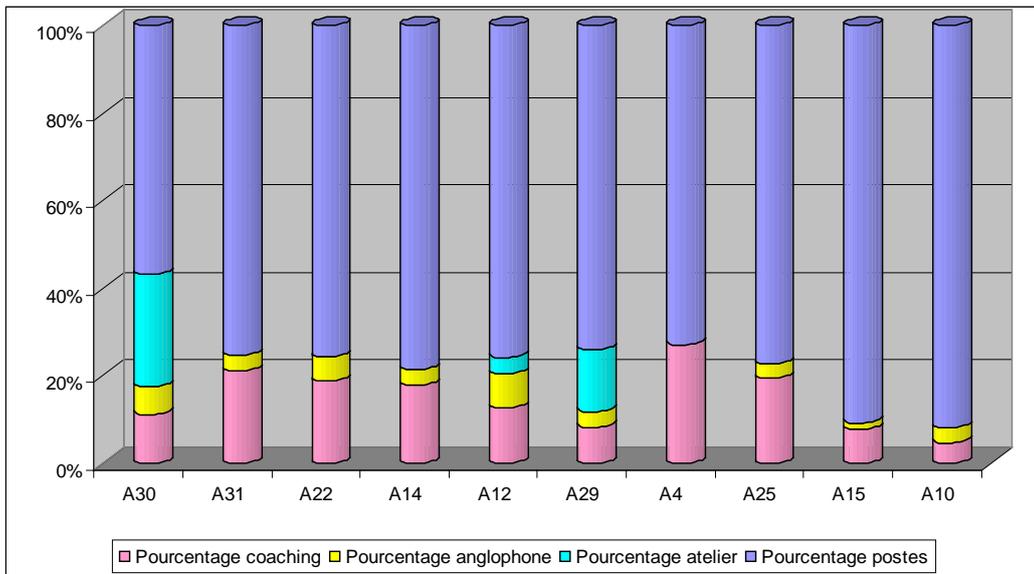
dont le rythme de travail est le plus faible a réalisé en moyenne 17h30 de formation, le groupe médian 37h, et celui au rythme le plus rapide 32 heures. Le premier groupe est donc caractérisé par une évaluation de l'ouverture la plus faible, un rythme de travail le plus lent, et une quantité de travail, de manière cumulative, la plus basse. Si l'on observe également la répartition des activités pédagogiques, d'autres éléments continuent de différencier les trois groupes (graph. 36).



Graph. 36. Répartition des activités pédagogiques des trois groupes en pourcentages

Le groupe 1 a été accompagné assez faiblement, à 21% d'activités accompagnées sur le total de formation, contre environ 26% pour les autres. Tous ont bénéficié de seulement 4 à 5,32% de temps de rendez-vous individuel avec anglophone, quand leurs consommations d'ateliers et de séances de conseil montrent des écarts plus prononcés : les deux premiers groupes ont bénéficié de sensiblement plus de conseil que le dernier, et la consommation d'ateliers augmente fortement d'un groupe un l'autre.

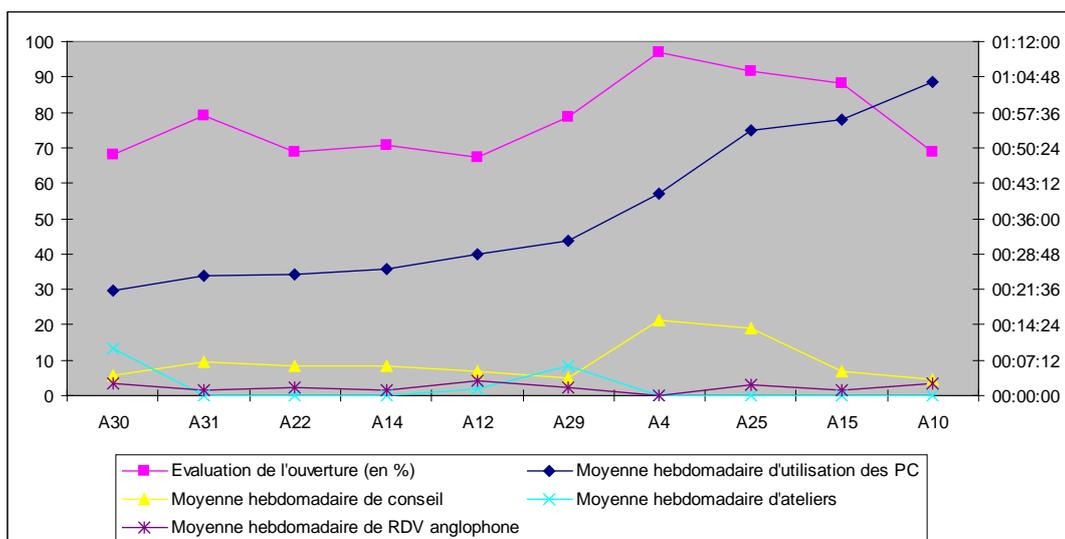
Des trois formes d'activités sociales proposées en complément des activités individuelles sur la plate-forme d'apprentissage, on remarque que la proportion de rendez-vous avec anglophone évolue peu, que la consommation de séances de conseil semble inversée par rapport au temps total de formation, et que la consommation d'ateliers semble liée à l'augmentation du rythme de travail des apprenants. Avant d'extrapoler sur des conclusions hâtives à partir de ces tendances établies sur des moyennes, nous allons à présent tenter d'observer les cas à l'intérieur de ces groupes, en les classant de gauche à droite selon leur durée moyenne de travail sur poste informatiques (graph. 37).



Graph. 37. Répartition des activités du groupe 1

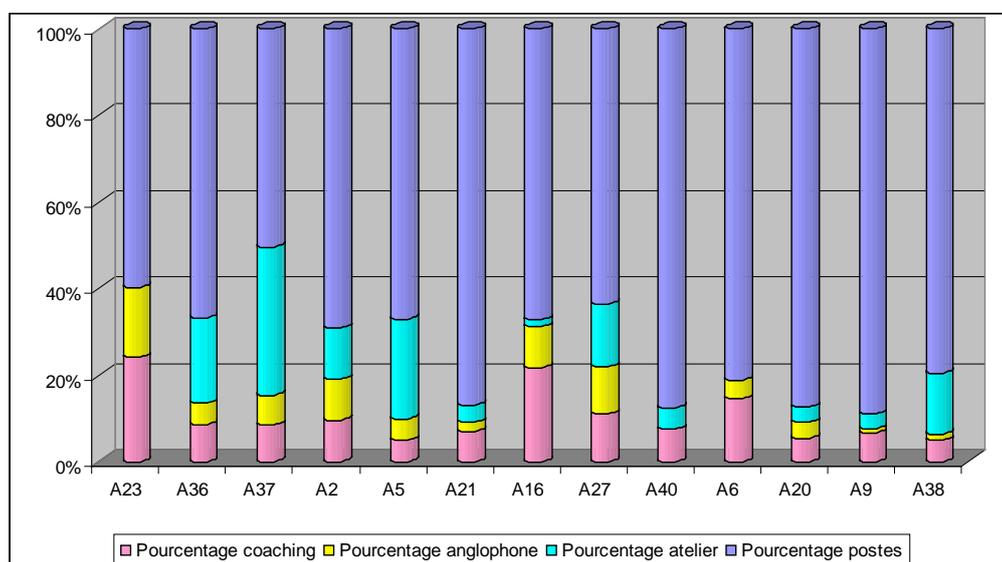
Seuls 3 apprenants du groupe 1 ont participé à des ateliers, et un seul d'entre eux n'a pas rencontré d'anglophone (A4). A10 et A15 ont effectué plus de 90% de travail individuel, et ont été très peu accompagnés, mais pourtant ceux de ce groupe qui ont la plus haute moyenne de travail sur poste informatique. A30 a effectué seulement 56% de travail individuel, ce qui le place largement en-dessous du rythme attendu par les concepteurs commerciaux (entre 66 et 75%).

Le graphique 38, à courbe à deux axes, permet d'observer des rapports entre la quantité de travail individuel fourni par l'apprenant (courbe bleu alignée sur les durées en ordonnées), c'est-à-dire sa moyenne hebdomadaire de travail sur postes informatiques, et son évaluation de l'ouverture (courbe rose alignée sur les pourcentages en ordonnées).



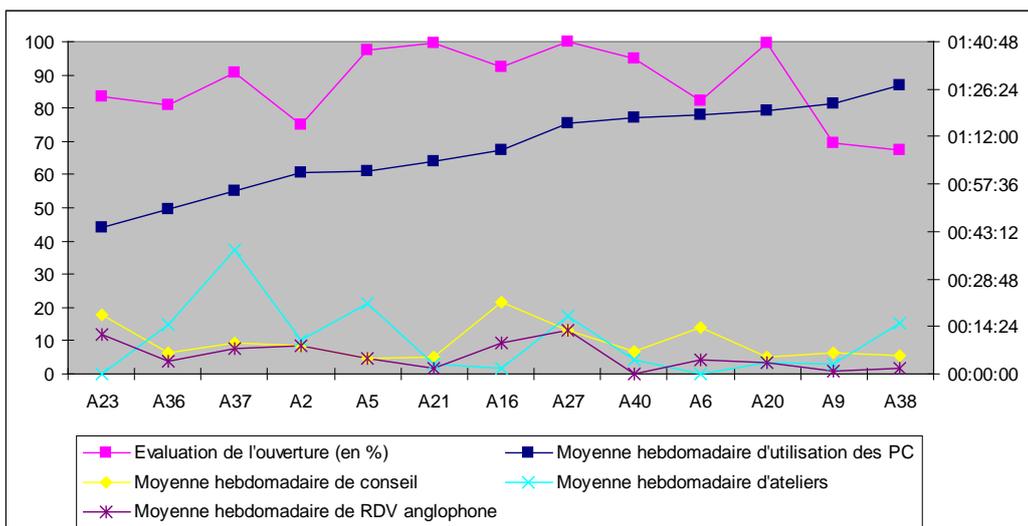
Graph. 38. Comparaison de l'évaluation de l'ouverture du groupe 1 et des activités pédagogiques réalisées

On observe ici une légère tendance à une évaluation plus ouverte du dispositif par les apprenants dont le temps de travail individuel est le plus important : 4 apprenants sur 6 travaillant moins de 36 minutes par semaine de manière individuelle évaluent l'ouverture du dispositif aux environs de 70%, quand 3 apprenants sur les 4 travaillant plus de 40 minutes par semaine évaluent le dispositif ouvert à plus de 80%. A31 et A29 se détachent ainsi par une évaluation plus ouverte que la tendance et A10 par une évaluation plus fermée. Si l'on observe les activités humaines proposées aux apprenants en parallèle de ces courbes, la courbe de conseil (jaune) semble effectuer les mêmes mouvements que la courbe représentant l'évaluation de l'ouverture des apprenants, quand l'une monte, l'autre monte, et quand l'une descend, l'autre descend. Ce mouvement nous semble flagrant à partir de A4 et plus léger auparavant. Nous notons que la courbe des ateliers vient comme compléter celle du *coaching* pour A29.



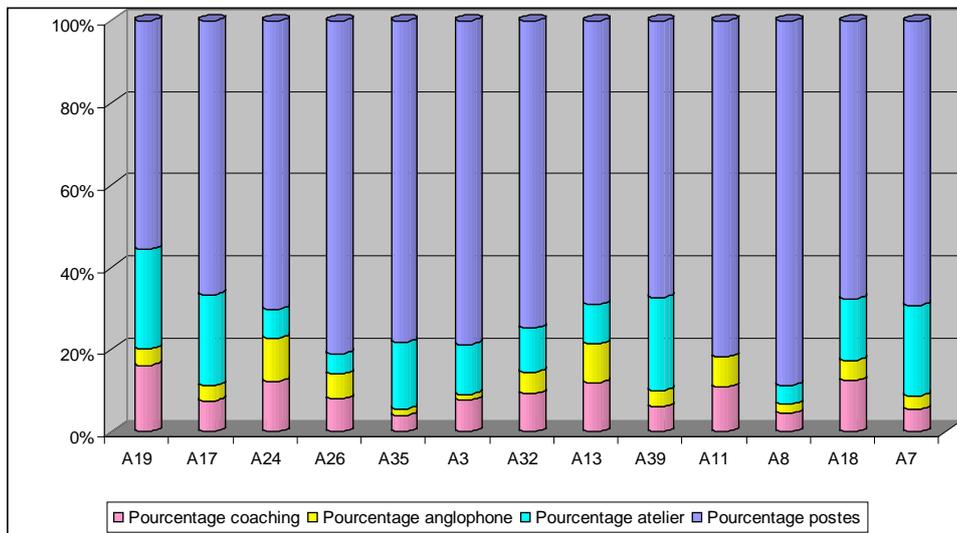
Graph. 39. Répartition des activités du groupe 2

Seuls deux apprenants du groupe 2 (graph. 39) n'ont jamais fait d'atelier (A23 et A6) et seul A40 n'a jamais eu de *one to one* avec un anglophone. Deux d'entre eux ne respectent pas la proportion minimale de travail individuel (66%), A37 et A23. Quatre d'entre eux ont eu plus de 10% de temps de conseil.



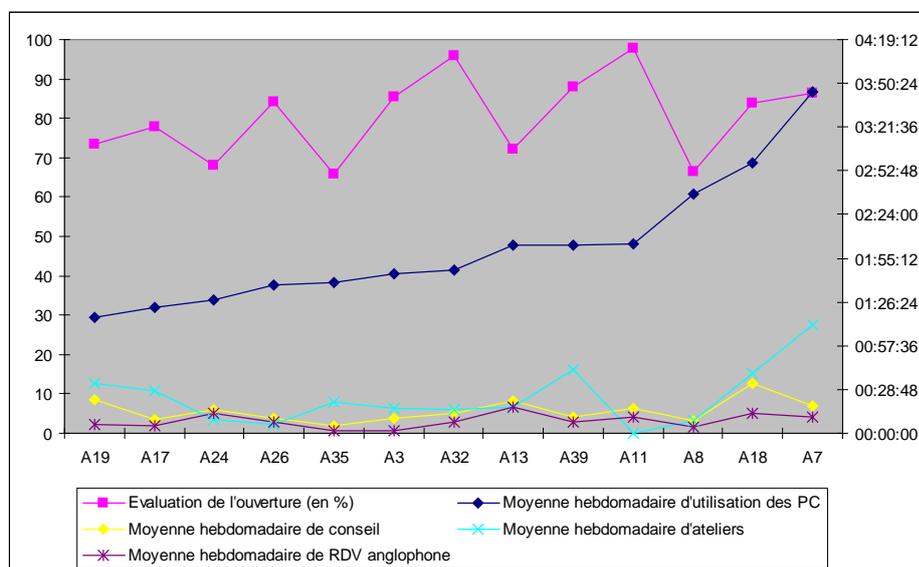
Graph. 40. Comparaison de l'évaluation de l'ouverture du groupe 2 et des activités pédagogiques réalisées

Presque toutes les évaluations de l'ouverture du dispositif des apprenants du groupe 2 sont à plus de 80%, sauf celles d'A2, A9, A38 (graph. 40). Pour un temps individuel de travail similaire, on observe une influence possible des activités humainement accompagnées sur l'évaluation de l'ouverture, les apprenants effectuant régulièrement des ateliers ayant une évaluation plus positive de l'ouverture du dispositif que les apprenants proches d'eux, en termes de moyenne hebdomadaire totale de travail, mais n'utilisant pas cette possibilité. Cela semble être le cas de A37, A5, A27, quand A38 semble s'opposer à la tendance. La courbe de *coaching* moyen par semaine possède également différentes similitudes avec celle de la représentation de l'ouverture des apprenants, les mouvements des courbes étant similaires dans l'ensemble excepté pour A5 (mais qui fait partie de la tendance précédente apparemment influencée par les ateliers), A16 et A6, qui évaluent le dispositif faiblement par rapport à une proportion de conseil supérieure aux apprenants qui les entourent et A20 qui au contraire, évalue le dispositif comme totalement ouvert malgré un temps faible de conseil.



Graph. 41. Répartition des activités du groupe 3

Tous les apprenants du groupe 3 (graph. 41) ont eu des *one to one*, seul l'un d'entre eux n'a pas fait d'ateliers (A11). Cinq d'entre eux consomment des ateliers à hauteur de plus de 15% du total de formation (A19, A17, A35, A39, A7). A19 est ainsi à seulement 56% de temps de travail individuel. 5 apprenants ont plus de 5% de temps de travail en *one to one* (A24, A26, A32, A13, A11) et 5 autres ont plus de 10% de *coaching* (A19, A24, A13, A11, A18).



Graph. 42. Comparaison de l'évaluation de l'ouverture du groupe 3 et des activités pédagogiques réalisées

La représentation de l'ouverture de ce groupe est celle présentant le plus d'écart (graph. 42) ; 3 d'entre eux ont une évaluation de l'ouverture du dispositif à moins de 70% (A24, A35, A8), 2 à plus de 90% (A32, A11), 3 entre 70% et 80% (A19, A17, A13) et 5 entre 80% et 90% (A26, A3, A39, A18, A7). Les apprenants présentent des courbes de temps de conseil et de *one to one* presque parallèles, montrant une régularité réelle. Ces

courbes présentent des tendances similaires à la courbe d'évaluation de l'ouverture. On dégage ainsi des apprenants pour qui une proportion plus forte de temps de rendez-vous avec conseillers et anglophones semble coïncider avec une évaluation plus positive de l'ouverture (A18, A11, A39, A32, A3, A26, A19), ou l'inverse (A8, A35). On remarque deux apprenants, A24, A13, dont l'évaluation de l'ouverture est faible par rapport à un temps de rendez-vous important. L'addition de la moyenne de rendez-vous et de celle d'ateliers semble coïncider avec l'évaluation de l'ouverture pour quatre apprenants : A17, A39, A18, A7.

Ces données n'indiquent que des tendances pour les apprenants fréquentant ce dispositif. Le premier groupe semble pointer une relation entre temps de travail autonome effectif sur les postes informatiques et évaluation de l'ouverture que les autres groupes ne semblent pas confirmer. Si nous cherchions avec ces analyses à trouver des corrélations entre dialogue, autonomie et perception de l'ouverture, il nous semble pouvoir dégager que les apprenants qui travaillent le plus et le plus régulièrement dans ce dispositif, ceux du groupe 3, évaluent l'ouverture du dispositif en corrélation avec l'accompagnement dont ils ont bénéficié, et ceci dans sa pluralité : pour 9 apprenants sur 13, à temps de travail comparable, les apprenants ayant bénéficié de plus ou moins de rendez-vous avec conseiller et anglophone évaluent plus ou moins positivement l'ouverture du dispositif. Pour certains d'entre eux, la participation à des ateliers semble venir également participer de la perception de l'ouverture. Ces éléments continuent d'indiquer, de manière quantitative, que des relations entre dialogue et ouverture semblent bien exister en relation à l'autonomie de l'apprenant : les apprenants qui travaillent le plus dans cette formation autodirigés perçoivent l'ouverture du dispositif en relation à la pluralité des dialogues auxquels ils ont participé, conseil, one to one et ateliers compris. Nous ne pouvons en revanche affirmer que le conseil, d'un point de vue quantitatif, influence plus la perception de l'ouverture que les autres dialogues proposés, certains cas présentant ici clairement que la participation aux ateliers participe de leur sentiment de liberté de choix dans le dispositif. Pour cela, des études plus fines seraient nécessaires, et en particulier des études capables de prendre en compte les compétences et les caractéristiques individuelles des apprenants avant leur entrée en formation. En effet, ces apprenants qui recourent aux ateliers et travaillent de manière conséquentes sur la plate-forme de formation possèdent peut-être des compétences d'auto-régulation déjà importantes, ou des connaissances de leurs propres procédures d'apprentissage qui leur permettent de fonctionner dans le dispositif sans un soutien particulièrement important du conseiller.

Conclusion

Nous avons tenté d'interroger les éléments constitutifs de la distance transactionnelle pour construire un protocole englobant de l'analyse d'un dispositif particulier d'apprentissage de la langue anglaise. Notre recherche et notre protocole nous ont permis de mettre en évidence la réalité de l'ouverture d'une liberté de choix aux apprenants fréquentant ce dispositif, dont la pédagogie relève de celles des centres de ressources en langues. Nous avons également tenté d'explicitier tout au long de ce travail la signification de la notion d'autonomie de l'apprenant dans ce contexte, à savoir l'autodirection définie essentiellement en termes de contrôle pédagogique de l'apprenant sur le processus de formation. Nous avons ainsi pu montrer des rouages de l'articulation de trois dimensions essentielles au sein de ce dispositif, l'ouverture en tant que liberté de choix, le dialogue pédagogique en tant que lieu de la médiation des possibles, et l'autodirection de l'apprenant en tant qu'exercice des choix. Cette articulation est souvent concentrée, d'un point de vue pédagogique, sur le dialogue avec le conseiller, mais on observe dans ce terrain particulier un rôle actif de l'anglophone dans la médiation de certaines composantes du dispositif, comme par exemple l'évaluation.

Notre travail tente également de présenter des écarts entre le dispositif dans son état prescrit, dans son état perçu par des personnels qui y travaillent et par des apprenants qui le fréquentent, et dans une moindre mesure, dans son état vécu grâce aux traces de formation et aux compte-rendus de rendez-vous de l'équipe pédagogique. Ces écarts de représentation concernent l'ouverture du dispositif et nous avons pu les appréhender grâce à la grille GENIP. Mais ils sont aussi d'ordre sémantique, les différents acteurs ne définissant pas les composantes du dispositif dans les mêmes termes, ce que nous avons pu montrer grâce aux analyses de discours effectuées à la suite des interviews et de la réunion de concertation avec les concepteurs. Ces éléments nous ont permis de construire une image dynamique du dispositif de formation au fil de notre texte, présentant ainsi les points de vue des concepteurs pédagogiques et commerciaux, puis des personnels. On remarque une relative homogénéité des représentations de ces acteurs des composantes d'ordre pédagogiques, à l'exception de l'évaluation, mais de sérieux écarts dans leurs représentations des composantes spatio-temporelles et de la communication éducative médiatisée. Les analyses de discours nous montrent également un écart profond entre la conception de l'autonomie des acteurs commerciaux et pédagogiques en ce qui concerne la notion d'autonomie, qu'il faut cacher pour les uns, et mettre en valeur pour les autres. Or, le traitement des composantes définies dans le protocole GENIP dans le dispositif nous a

aidée à relever de nombreux indices nous confortant dans l'hypothèse que si une relation de hiérarchie existe entre ouverture, dialogue et autonomie, c'est bien l'autonomie qui est prioritaire et conditionne l'ouverture (c'est parce que l'autonomie est souhaitée que les concepteurs prennent la peine d'ouvrir des libertés de choix dans le dispositif aux apprenants), qui conditionne le dialogue (c'est parce que le dispositif est ouvert que l'apprenant a besoin de soutien et de médiation pour effectuer les choix nécessaires à la mise en œuvre, à la réalisation et à l'évaluation de sa formation, ce qui conditionne les rôles des formateurs). Cette hiérarchie nous apparaît comme un principe global de conception qui se répercute à des niveaux meso et macro, dans la gestion des composantes pédagogiques du dispositif par l'apprenant, mais aussi dans des détails, comme par exemple la difficulté de trouver une posture appropriée pour accompagner les apprenants qui travaillent sur la plate-forme de formation sans prescrire, ou dans les choix didactiques opérés au moment d'accompagner ou non les documents authentiques d'activités d'apprentissage.

Notre recherche pointe aussi des éléments inattendus, comme le rôle central que revêt aussi le locuteur natif dans ce dispositif, rôle qui ne fait l'objet que de peu d'études dans le contexte de l'apprentissage autodirigé en langue. Nos données semblent indiquer que de manière qualitative, la complémentarité entre les deux figures pédagogiques du dispositif s'est construite en particulier grâce à l'interaction opérée à travers les compte-rendus des rendez-vous de chacun avec les apprenants, et la très fine compréhension que PP1 et PP2 ont de leur propre rôle. La recherche montre également que certains apprenants exploitent les ateliers thématiques proposés de sorte à motiver leur apprentissage autonome, ce qui continue de prouver d'une certaine manière l'ouverture de ce dispositif, les conduites informelles étant preuves de l'exercice de l'autonomie des apprenants dans certaines recherches (Candas-Suss, 2009). Or, dans le contexte d'*Englishmania*, l'accompagnement du conseiller étant modélisé pour soutenir l'apprentissage, les autres moyens développés par l'apprenant dans ce but nous semblent relever de conduites informelles.

Enfin, nous souhaitons conclure sur quelques réflexions suscitées par cette recherche au sujet du dispositif conçu. Si celui-ci est en effet ouvert pour ce qui concerne la plupart des composantes pédagogiques, les limites du dispositif en termes de lieu et de format se répercutent sur les limites de l'environnement numérique de formation, qui fonctionne de manière contrôlée. Il ne permet pas le partage des ressources par les apprenants qui ne profitent ainsi pas des possibilités réelles de l'Internet en termes d'échanges des savoirs et de développement d'identités multiples (Levy, 1994). La

fermeture du dispositif en termes de lieu a des conséquences pédagogiques, car une plate-forme de formation totalement ouverte et en ligne pourrait offrir des possibilités de formation supplémentaires aux apprenants et leur ouvrir tout un nouveau panel de choix et de possibilités d'investissement. Cette ouverture au monde par l'Internet pourrait aussi ouvrir de nouvelles possibilités en termes de format. D'autre part, offrir la possibilité aux apprenants de pouvoir utiliser la plate-forme à distance pourrait ouvrir de nouvelles possibilités de gestion du temps à ceux-ci, et leur permettre de renforcer encore les liens entre leur environnement personnel et leur projet de formation. Paradoxalement, alors qu'en formation à distance les dispositifs sont présentés comme ouverts quand ils n'ouvrent souvent à l'apprenant que des libertés de gestion des lieux et temps, il est intéressant de conclure sur le fait que ce dispositif réussit le pari original d'ouvrir la plupart des autres composantes sans ouvrir totalement celles-ci. Enfin, concernant notre recherche, nous estimons avoir pu exploiter de nombreuses données complémentaires pour nourrir nos analyses, et souhaitons à présent, après avoir focalisé sur l'ouverture et la question du dispositif, nous intéresser plus théoriquement au dialogue, et à l'accompagnement opéré par conseiller et locuteur dans ce type de système. La co-construction du parcours de l'apprenant nous semble en effet un nouvelle clé possible pour continuer de mieux comprendre les processus en cours dans des apprentissages auto-dirigés en langue étrangère.

Index des illustrations

Fig. 1. <i>The classroom-box</i> selon Wedemeyer (in Keegan, 1996 : 63).....	30
Fig. 2. Classements des types de programmes selon la distance transactionnelle, Stover 2006, d'après Moore 1972 (Bernath et Vidal, 2007 : 439)	33
Fig. 3. Relation structure / dialogue / autonomie dans la théorie de Moore, Stover 2006, d'après Moore 1972 (Bernath et Vidal, 2007 : 438)	34
Fig. 4. Un modèle en 3D de la distance transactionnelle, Stover 2006, d'après Moore 1972 (Bernath et Vidal, 2007 : 438).....	34
Fig. 5. Un modèle en 3D de l'autonomie, Stover 2006, d'après Moore 1972 (Bernath et Vidal, 2007 : 440)	45
Fig. 6. Illustration de couverture de l'ouvrage <i>Learning at the Back Door: Reflections on Non-Traditional Learning in the Lifespan</i> (Wedemeyer, 1981)	54
Fig. 7. Le centre de ressources, un espace interfatiel entre un projet et des usages (Albero, 1998 : 473).....	77
Fig. 8. Apprendre en centre de ressources, un processus dynamique (Albero, 1998 : 479)	79
Fig. 9. L'action de l'apprenant dans un dispositif d'apprentissage autodirigé (Carette et Castillo, 2004 : 76).....	81
Fig. 10. Relation pédagogique et espaces de premier et second type (Albero, 2001 : 80)	86
Fig. 11. Relations entre dialogue, structure et autonomie	116
Fig. 12. Ouverture et rétroaction des paramètres (Barbot, 2009 : 40)	122
Fig. 13. Le « processus didactique central » (Puren, 2002 : 325).....	123
Fig. 14. Modèle d'ergonomie didactique (Bertin et Gravé, 2009 : 25).....	126
Fig. 15. Le tétraèdre de Faerber (Faerber, 2002 : 101).....	129
Fig. 16. Médiation et médiatisation (Bernard, 1999 : 93).....	130
Fig. 17. Le double triangle en formation (Bernard, 1999 : 150).....	131
Fig. 18. Le modèle SAI de Rabardel (Rabardel, 1995 : 66)	134
Fig. 19. Le carré pédagogique (Rézeau	137
Fig. 20. Modèle SACI des situations d'activités collectives instrumentées (Rabardel, 1995 : 77)	139
Fig. 21. Une caricature de la relation d'enseignement	140
Fig. 22. Modèle traditionnel dans le « triangle de Houssaye » (Maurin, 2004 : 200)	141
Fig. 23. La relation pédagogique englobante (Maurin, 2004 : 202)	141
Fig. 24. Une relation de formation permettant l'apprentissage	142
Fig. 25. Un tétraèdre ouvert de Situation de Formation Instrumentée.....	143
Fig. 26. L'appropriation du dispositif médiée par le formateur.....	144
Fig. 27. La conception du dispositif	144
Fig. 28. Une modélisation de la médiation instrumentale (Peraya, 2009 : para. 7)	146
Fig. 29. Proposition de triangle pédagogique contextualisé	147
Fig. 30. Les bases du projet constructiviste (Biausser, 2007 : 3).....	150
Fig. 31. Amplification spiralée du processus (Biausser, 2007 : 5)	151
Fig. 32. Proposition de modélisation fractale de conception-actualisation de dispositif autonomisant.....	153
Fig. 33. <i>Trait d'Union, Lire</i>	164
Fig. 34. <i>Lire... Objectif comprendre</i>	164
Fig. 36. Video im Deutschunterricht	165

Fig. 37. Taxonomie des objectifs (Holec et Cembalo, 1973 : 3)	169
Fig. 38. Ecran d'accueil de <i>Xylolingu</i>	172
Fig. 39. Ecran d'accueil de EPCO.....	174
Fig. 40. Le fonctionnement du SAAS (Carette, Guély et Pereiro, 2012 : 28)	178
Fig. 41. Le fonctionnement de l'apprenant dans le SAAS (Carette, Guély et Pereiro, 2012 : 26).....	179
Fig. 42. Le dispositif créé pour l'entreprise (Carette, Guély et Pereiro, 2012 : 31)	180
Fig. 43. Les étapes de la définition d'un besoin (gros plans)	182
Fig. 44 et 45. Exemple de sélection et précision d'objectifs (gros plans).....	183
Fig. 46. Exemples de ressources présélectionnées pour un objectif (gros plan).....	184
Fig. 47. Le bureau de l'apprenant.....	185
Fig. 48. Menu supérieur ou barre de navigation (gros plan).....	185
Fig. 49. Les outils accessibles depuis le bureau (gros plan)	186
Fig. 50. Exemple de notes prises par un apprenant (gros plan)	186
Fig. 51. Exemple de recherche dans la médiathèque (gros plan).....	187
Fig. 52. Exemple d'accès à une ressource vidéo (gros plan)	188
Fig. 53. Exemple de conseils proposés.....	188
Fig. 54. Exemple de page de données d'un apprenant.....	189
Fig. 55. La zone proximale d'actualisation (Paquelin, 2004 : 171).....	196
Fig. 56. Termes les plus utilisés dans les <i>one to one</i> de A2.....	279
Fig. 57. Termes les plus utilisés dans les entretiens de conseil de A2.....	279
Fig. 58. Le mouvement de la définition des objectifs.....	286
Fig. 59. Triangulations pédagogiques spécifiques au dispositif	298

Index des graphiques

Graph. 1. Première évaluation des concepteurs des DLC des composantes lieu, temps, accès.....	209
Graph. 2. Première évaluation des concepteurs des DLC des composantes cheminement, rythme, séquence, objectifs	210
Graph. 3. Première évaluation des concepteurs des DLC des composantes contenus, formats, méthodes, évaluation.....	210
Graph. 4. Première évaluation des concepteurs des DLC des composantes moyens et personnes-ressources.....	211
Graph. 5. Moyennes de l'évaluation des concepteurs avant et après concertation et révision du protocole .	216
Graph. 6. Représentation de l'ouverture du dispositif des différentes catégories d'acteurs	217
Graph. 7. Comparaison de l'évaluation de l'ouverture des composantes pédagogiques	218
Graph. 8. Comparaison de l'évaluation de l'ouverture des autres composantes	219
Graph. 9. La composante temps évaluée par les concepteurs.....	229
Graph. 10. La composante temps évaluée par les concepteurs et les personnels.....	231
Graph. 11. La composante temps évaluée par les apprenants.....	232
Graph. 12. Le temps de formation des apprenants en jours et en heures réalisées	232
Graph. 13. Evaluation de la composante rythme par les concepteurs.....	234
Graph. 14. La composante rythme évaluée par les concepteurs et les personnels.....	235
Graph. 15. Evaluation de la composante rythme par les apprenants et moyenne hebdomadaire	236
Graph. 16. Evaluation de la composante lieu par les concepteurs.....	237
Graph. 17. Evaluation de la composante lieu par les concepteurs et les personnels.....	239
Graph. 18. Evaluation de l'accès avant et après concertation.....	241
Graph. 19. Comparaison des évaluations de l'accès chez les concepteurs et les personnels.....	243
Graph. 20. L'évaluation de l'ouverture de la composante format par les concepteurs.....	248
Graph. 21. Comparaison de l'évaluation de la composante format entre concepteurs et personnels	249
Graph. 22. L'évaluation de l'ouverture de la composante personnes-ressources par les concepteurs.....	250
Graph. 23. Comparaison de l'évaluation de l'ouverture de la composante personnes-ressources entre les concepteurs et les personnels	251
Graph. 24. L'évaluation de la composante objectifs par les concepteurs	256
Graph. 25. L'évaluation de l'ouverture de la composante évaluation par les concepteurs.....	261
Graph. 26. Comparaison des évaluations de la composante Evaluation chez les concepteurs et les personnels	265
Graph. 27. Comparaison des objectifs définis et validés par les apprenants et de leur durée de formation ..	267
Graph. 28. Comparaison de l'évaluation de la composante ressources entre concepteurs et personnels	270
Graph. 29. Comparaison de l'évaluation de la composante contenus entre concepteurs et personnels.....	276
Graph. 30. Comparaison de l'évaluation des méthodes, contenus, ressources et objectifs par les apprenants.....	278
Graph. 31. Comparaison de l'évaluation de la composante cheminement entre concepteurs et personnels	282

Graph. 32. Durée et enchaînement des activités d'un apprenant	284
Graph. 33. Cheminement et autres composantes	285
Graph. 34. La représentation de l'ouverture et la durée de la formation (en heures effectuées)	300
Graph. 35. Représentation de l'ouverture et activités de formation des trois groupes	301
Graph. 36. Répartition des activités pédagogiques des trois groupes en pourcentages	302
Graph. 37. Répartition des activités du groupe 1	303
Graph. 38. Comparaison de l'évaluation de l'ouverture du groupe 1 et des activités pédagogiques réalisées.....	303
Graph. 39. Répartition des activités du groupe 2.....	304
Graph. 40. Comparaison de l'évaluation de l'ouverture du groupe 2 et des activités pédagogiques réalisées.....	305
Graph. 41. Répartition des activités du groupe 3.....	306
Graph. 42. Comparaison de l'évaluation de l'ouverture du groupe 3 et des activités pédagogiques réalisées.....	306

Index des tableaux

Tabl. 1. Résumé du classement de Moore (1972 : 82)	43
Tabl. 2. Différences entre conseiller et enseigner (Carette et Castillo, 2004 : 80)	110
Tabl. 3. Classification des actes de langage du conseiller (Kelly, 1996 in Ciekanski, 2005 : 105).....	110
Tabl. 4. Relations complexes méthodologies d'enseignement/méthodologies d'apprentissage (Puren, 2004 : 241)	111
Tabl. 5. Les 13 composantes du protocole GENIP (Jézégou, 2005 : 120)	193
Tabl. 6. Les trois catégories de composantes d'un dispositif de formation (Jézégou, 2005 : 122).....	194
Tabl. 7. Les coefficients de pondération des 13 composantes GENIP (d'après Jézégou 2005 :126)	194
Tabl. 8. La métaphore du Diamant, Leclercq (2000) citée par Denis (2003 : 30).....	198
Tabl. 9. Grille d'entretiens semi-dirigés	200
Tabl. 10. Barème d'évaluation complétant la grille GENIP	201
Tabl. 11. Grille proposée aux apprenants	206
Tabl. 12. Catégorisation de l'amplitude d'ouverture des dispositifs (Jézégou, 2005 : 134).....	208
Tabl. 13. Révision contextualisée de la grille GENIP	213

Index des auteurs

—A—

Adami, 163
Aimard, 27
Albero, 57, 59, 61, 69, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83,
84, 85, 86, 87, 90, 96, 111
Allford, 177
Ally, 25, 26, 124
Anderson, 20, 41, 124
André, 59, 60
Ardouin, 127
Aubert, 89, 90, 252

—B—

Bailly, D., 2, 114,
Bailly, S., 155
Bandura, 63, 64
Barbot, 25, 60, 70, 121, 122, 123, 124, 125, 127
Benson, 47, 48, 49, 53, 54, 67, 68
Bernard, 14, 17, 18, 19, 27, 31, 107, 124, 128, 129,
130, 131, 132, 133, 137, 145, 155, 199, 200
Bernath, 33, 34, 35, 45
Bertin, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 139
Biausser, 148, 149, 150, 151
Bouillon, 71, 72, 88
Boulton, 173, 176
Bowden, 171
Brewer, 63, 64, 80, 81, 101
Brodin, 25
Bruner, 137, 177

—C—

Cabut-Tangarife, 164
Candas-Suss, 8, 309
Carette, 8, 81, 94, 95, 103, 105, 108, 109, 110, 112,
114, 159, 161, 162, 163, 176, 178, 179, 180
Carré, 65, 125
Carton, 76, 83, 92, 93, 96, 98, 106, 161, 162, 163, 164,
166, 173, 174, 175, 176, 244
Caspi, 39, 42
Castoriadis, 49
Cembalo, 96, 168, 169, 173, 176, 181, 244
Chalon, 113, 157, 158
Chambers, 162, 163
Charlier, 121
Chavaroche, 149, 152
Choplin, 25, 121, 197
Ciekanski, 80, 91, 99, 103, 105, 106, 108, 109, 110
Clark, 19, 20

Claus-Demangeon, 173
Clemente, 108
Conseil, 2, 158
Crabbe, 47, 51, 52, 53, 64
Crinon, 25
Cuq, 13, 16, 25

—D—

De Rosnay, 152
Debaisieux, 163, 164, 166, 172, 173, 176
Debon-Thesmar, 75
Demaizière, 13, 61, 66, 74, 93, 94, 97, 155, 156, 160
Denis, 15, 198
Duda, 2, 149, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 176
Duplâa, 24

—E—

Engeström, 134, 135
entretien de conseil, 10, 47, 91, 102, 103, 104, 105,
Esch, 19, 20, 21, 112, 113, 148

—F—

Faerber, 128, 129, 130, 132, 133, 137, 138, 141
Fortin, 134
Foucher, 177

—G—

Galisson, 25
Gallien, 164
Gardner, 47, 73
Garrison, 41
Gelinas, 134
Glikman, 15, 73, 74, 75, 98, 199, 227
Gokool-Ramdoe, 28, 31
Gorsky, 39, 42
Gremmo, 96, 104, 105, 108, 109, 111, 112, 158, 161,
162, 165, 166, 167, 168, 169, 174, 244, 245

—H—

Hiemstra, 65, 192, 193
Holec, 11, 57, 67, 68, 69, 71, 72, 76, 83, 85, 91, 92, 93,
95, 97, 98, 101, 157, 158, 159, 160, 163, 168, 169,
177, 181, 190, 195, 196, 215, 221, 233, 244, 289
Houssaye, 79, 86, 125, 128, 130, 132, 133, 134, 136,
140, 141

—I—

Illich, 22, 23, 24, 175

—J—

Jacquinet, 16, 18, 19, 20, 46, 121, 155
Jézégou, 8, 9, 27, 39, 40, 41, 62, 64, 65, 66, 76, 87, 91,
98, 115, 118, 119, 122, 124, 155, 158, 191, 192,
193, 194, 195, 197, 201, 202, 208, 211, 214, 215,
216, 217, 218, 221, 227, 229, 336

—K—

Kaës, 141
Keegan, 15, 16, 28, 30, 31, 36
Kelly, 110
Knowles, 17, 28, 55, 68, 113
Koo, 8
Kuhn, 71

—L—

Lakoff, 80
Le Moigne, 78
Leclercq, 15, 198, 227, 240
Leclerq, 15, 198
Legendre, 125
Legros, 25
Leontiev, 134
Linard, 6, 18, 21, 26, 56, 57, 59, 61, 99, 100, 158
Little, 71, 73, 99
Lombard, 132, 133, 142, 145
Long, 62, 64, 65

—M—

Mandelbrot, 148, 152
Marquet, 20, 21, 27, 31, 128, 138
Maurin, 96, 97, 140, 141
Michel, 100
Miller, 47
Moisan, 65
Moore, 8, 10, 16, 17, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36,
38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 54, 55, 59,
62, 65, 66, 67, 72, 83, 102, 103, 104, 107, 114, 115,
118, 119, 155, 158, 197, 221, 336
Morin, 13, 113
Moscovici, 61
Moyne, 60
Mozzon-McPherson, 103, 106, 112, 113
Munby, 177

—N—

Nissen, 20, 21, 27, 31, 128, 138
Normand, 147

—P—

Papi, 8
Paquelin, 6, 9, 191, 192, 195, 196, 197, 221, 336
Paquette, 102
Peeters, 33, 121
Pemberton, 181
Peraya, 14, 19, 134, 145, 146, 148, 153, 336
Pereiro, 178, 179, 180
Plon, 61
Porcher, 59, 60
Poteaux, 46, 88, 99, 104
Pothier, 177
Poulain, 227, 240
Puren, 111, 123, 124, 125

—R—

Rabardel, 23, 24, 31, 128, 130, 133, 134, 135, 136, 137,
138, 139, 145, 146, 152, 336
Rancière, 100
Rézeau, 108, 136, 137, 145
Riley, 158, 174
Rogers, 17, 48, 53, 56, 57, 108

—S—

Scott, 51
Sheerin, 76

—T—

Thibault, 8
Toogood, 181
Tough, 17, 107, 108
Triby, 19, 49, 50, 100
Trompette, 164
Tuffs, 50, 51, 52, 56

—V—

Vidal, 33, 34, 35, 45
Vygotski, 129, 134

—W—

Wedemeyer, 28, 29, 30, 36, 37, 39, 40, 54, 55, 59, 65,
72
Wheatley, 148
White, 20

Index des notions

—A—

accompagnement, 2, 8, 49, 55, 74, 79, 81, 82, 85, 87, 91, 98, 107, 108, 113, 115, 118, 119, 123, 124, 132, 156, 158, 160, 170, 207, 220, 227, 228, 230, 234, 240, 241, 245, 246, 251, 252, 254, 270, 292, 298, 299, 307

actualisation, 10, 121, 153, 192, 195, 196, 197, 199, 204, 287

apprendre à apprendre, 69, 76, 80, 96, 109, 111, 158, 173, 220, 231, 289, 291, 292, 295

approche communicative, 92, 190, 220

appropriation, 1, 9, 21, 62, 104, 107, 137, 144, 155, 191, 192, 195, 197, 283, 336

autodirection, 8, 11, 62, 65, 66, 76, 91, 93, 94, 96, 101, 118, 119, 157, 158, 159, 176, 181, 190, 195, 213, 215, 220, 221, 264, 280, 308

—C—

centre de ressources, 47, 64, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 88, 94, 95, 96, 97, 111, 112, 114, 178, 199, 214, 221, 238

cheminement, 2, 7, 66, 91, 106, 116, 118, 124, 150, 193, 194, 209, 210, 212, 213, 235, 247, 280, 282, 283, 284, 286, 301

contrôle, 23, 32, 36, 39, 40, 44, 46, 48, 51, 52, 55, 58, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 75, 76, 87, 97, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 139, 140, 193, 236, 263, 264, 286, 295, 308

CRL, 10, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 91, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 103, 115, 116, 159, 171, 179, 219, 223, 239, 244, 245, 289, 299

—D—

distance transactionnelle, 9, 11, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 39, 40, 41, 43, 46, 54, 58, 61, 62, 83, 86, 102, 103, 118, 122, 124, 155, 192, 195, 196, 197, 222, 308, 336

documents authentiques, 85, 93, 94, 95, 96, 157, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 170, 173, 187, 188, 190, 220, 245, 274, 275, 277, 278, 290, 298, 309

—E—

empathie, 2, 40, 110

entretien de conseil, 10, 47, 91, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 112, 114, 181, 183, 207, 257, 266, 282, 285, 286, 289, 296

environnement numérique, 10, 177, 179, 180, 181, 189, 190, 204, 220, 221, 251, 257, 262, 287, 309, 336

—F—

format, 6, 193, 194, 195, 205, 207, 210, 215, 219, 227, 230, 246, 247, 248, 249, 250, 285, 310

—I—

instrument, 22, 23, 24, 106, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 153, 159

—L—

locuteur natif, 92, 103, 178, 179, 190, 223, 226, 251, 261, 262, 263, 264, 281, 295, 298, 299, 309

—M—

médiation, 9, 10, 18, 62, 75, 102, 104, 116, 117, 123, 125, 129, 130, 131, 136, 137, 142, 144, 145, 146, 147, 170, 181, 184, 220, 225, 273, 286, 297, 299, 308, 309, 336

médiatisation, 16, 129, 130, 131, 136, 137, 144, 145, 147

méthodes, 16, 23, 35, 50, 56, 58, 65, 67, 75, 90, 93, 94, 96, 98, 103, 104, 115, 127, 138, 160, 162, 168, 187, 190, 193, 194, 195, 198, 210, 213, 215, 216, 217, 245, 273, 274, 275, 277, 278, 280, 285

methodologie, 52, 57, 84, 123, 176, 214, 263, 278, 288, 290, 291, 292

—O—

outil, 19, 21, 22, 23, 24, 112, 135, 169, 173, 175, 247, 278

—R—

rythme, 20, 36, 45, 65, 67, 71, 72, 73, 87, 89, 91, 97, 104, 116, 150, 172, 193, 194, 195, 199, 207, 209, 210, 212, 223, 224, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 251, 253, 254, 282, 301, 302, 303

—S—

séparation des aptitudes, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 170, 277, 280

structure, 9, 10, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 42, 47, 49, 51, 59, 65, 73, 77, 80, 86, 87, 98, 102, 115, 116, 118, 119, 122, 138, 149, 152, 181, 192, 197, 204, 219, 275, 281, 286, 287, 298, 336

—T—

technologie, 9, 13, 16, 19, 20, 21, 22, 26, 27, 56, 113, 125, 126, 131, 159, 174, 176

Bibliographie

- Adami, H. (2004). *Trait d'union. 1, Lire : méthode de français : apprentissage de la lecture pour adultes*. Paris: Clé international.
- Aimard, V. (2005). *Environnements virtuels et didactique des langues : quelle réalité ?* (Thèse de doctorat). Université de la Sorbonne nouvelle, Paris.
- Alava, S. (2000). *Cyberespace et formations ouvertes : vers une mutation des pratiques de formation ?* Bruxelles: De Boeck.
- Albero, B. (1998). Les centres de ressources langues : interfaces entre matérialité et virtualité. *ELA*, 112, 469-482.
- Albero, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris: l'Harmattan.
- Albero, B. (2001). Les espaces langues : un potentiel d'évolutions des pratiques d'enseignement et des pratiques d'apprentissage. *Langues Modernes*, 2, 76-84.
- Albero, B. (2002). L'autoformation en contexte institutionnel : entre la contingence et l'utopie. *Formation virtuelle et apprentissage. Communications francophones du Cinquième colloque européen sur l'autoformation à Barcelone, 16-18 décembre 1999*, 483-459. Paris: L'Harmattan⁸⁶.
- Consulté de <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/74/PDF/AlberoBarcelone.pdf>
- Albero, B. (2003a). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages, Actes du colloque « Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur », Vincennes-St Denis: France (2000),139-159.
- Consulté de <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/75/PDF/AlberoVincennes.pdf>
- Albero, B. (2003b). *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris: Hermès.
- Allford, D. (2007). Autonomous language learning: radicalism and gradualism. *Language, autonomy and the new learning environments*, 139-165. Oxford: P. Lang.
- Ally, M. (2008). Foundations of educational theory for online learning. In T. Anderson (Ed.), *The theory and practice of online learning*, 15-44. Athabasca: Athabasca University Press.
- Anderson, T. (2008a). *The theory and practice of online learning*. Athabasca: Athabasca University Press.

⁸⁶ Tous les liens ont été vérifiés au 10/05/2012

- Anderson, T. (Ed.). (2008b). Towards a theory of online learning. *The theory and practice of online learning*, 46-74. Athabasca: Athabasca University Press.
- André, B. (1989). *Autonomie et enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris: Alliance française.
- Ardouin, T. (2003). *Ingénierie de formation pour l'entreprise : analyser, concevoir, réaliser, évaluer*. Paris: Dunod.
- Aubert, W. (2004). *La construction de l'acte d'apprendre en autoformation* (Thèse de doctorat). Université Nancy 2, Nancy.
- Bailly, D. (1997). *Didactique de l'anglais (1) - Objectifs et contenus de l'enseignement*. Paris: Nathan.
- Bailly, S. (1995). La formation de conseillers. *Mélanges CRAPEL*, 22, 63-83.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barbot, M.-J. (2001). *Les auto-apprentissages*. Paris: CLE international.
- Barbot, M.-J. (2006). Rôle de l'enseignant-formateur : l'accompagnement en question. *Mélanges CRAPEL*, 28, 29-46.
- Barbot, M.-J. (2009). Spécificités de la FOAD : des choix pédagogiques stratégiques à chaque étape. In A. Rivens Mompean (Ed.), *Dispositifs médiatisés en langues et accompagnement-tutorat*, Collection UL3, 37-50. Villeneuve d'Ascq: Université Charles de Gaulle-Lille 3.
- Benson, P. (1997). The philosophy and politics of learner autonomy. In P. Voller & P. Benson (Ed.), *Autonomy and independence in language learning*, Applied linguistics and language study, 18-34. New York: Longman.
- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40(1), 21-40.
- Bernard, M. (1999). *Penser la mise à distance en formation*. Éducation et formation. Paris: L'Harmattan.
- Bernath, U., & Vidal, M. (2007). « The Theories and the Theorists: Why Theory is Important for Research » With Børje Holmberg, Michael Graham Moore Otto Peters. *Distances et savoirs*, 3, 427-457.
- Bertin, J.-C. (2000). *Elements d'ergonomie didactique* (Habilitation à diriger des recherches). Université Victor Segalen - Bordeaux II : Bordeaux. Consulté de http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/23/29/60/PDF/HDR_JC_Bertin.pdf

- Bertin, J.-C., & Gravé, P. (2009). Principes d'ergonomie didactique et ingénierie de formation. In A. Rivens Mompean & M.-J. Barbot (Ed.), *Dispositifs médiatisés en langues et accompagnement-tutorat*, 23-36. Villeneuve d'Ascq: Université Charles de Gaulle-Lille 3.
- Biausser, E. (2007). Le projet constructiviste, une forme fractale d'apprentissage collectif. Présenté à Constructivisme et éducation, Genève. Consulté de http://www.biausser.fr/html/200709_geneve.html
- Bouchard, P. (2000). Autonomie et distance transactionnelle dans la formation à distance. In S. Alava (Ed.), *Cyberespace et formations ouvertes : vers une mutation des pratiques de formation ?*, Perspectives en éducation et formation, 65-78. Bruxelles: De Boeck Université.
- Bouillon, H. (1971). Du laboratoire de langues à la bibliothèque sonore : L'individualisation de l'apprentissage en langues vivantes. *Mélanges CRAPEL*, 1-21.
- Boulton, A. (2005). Apprendre à apprendre à écouter pour comprendre: Un outil multimédia. *Les Cahiers de l'ASDIFLE, Les Usages des TICE en FLE/FLS*, 17, 173-182.
- Bowden, J., & Moulden, H. (1989). « Listen for Yourself »: a small handbook for improving aural comprehension of english without a teacher. *Mélanges CRAPEL*, 19-29.
- Brewer, S. S. (2006). *L'autorégulation des apprentissages entre compétence, motivation et milieu : contribution à une théorie agentique de l'apprenance en langues étrangères* (Thèse de doctorat). Université de Paris-Nanterre: Paris-Nanterre.
- Brodin, E. (2002). Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues : des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes. *Alsic, Apprentissage des langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 5(2), 181, 149.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Byram, M. (2004). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. New York, London: Routledge.
- Cabut-Tangarife, H., Duda, R., Gallien, C., & Trompette, C. (1991). *Lire...: objectif comprendre*. Paris: Crapel : Didier.
- Candas-Suss, P. (2009). *Analyse de pratiques d'étudiants dans un centre de ressources de langues : Indicateurs d'autonomie dans l'apprentissage* (Thèse de doctorat). Université Louis Pasteur: Strasbourg.
- Carette, E. (2000). Introduction de l'autonomie dans le système éducatif français : des réponses, des questions. *Mélanges CRAPEL*, 25, 186-197.

- Carette, E. (2010). Documents audio à prendre pour apprendre. Une sélection pour les métiers du tourisme en FLE. *Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)*, 92, 9-30.
- Carette, E. (2012). Apprenant et conseiller: Comment co-construisent-ils leur compétence? Présenté à *Autonomie de l'enseignant et de l'apprenant dans les pratiques éducatives: Regards sur l'enseignement-apprentissage des langues et au-delà*, 6-7 janvier 2011, Mumbai, India: Synergie France.
- Carette, E., & Castillo, D. (2004). Devenir conseiller : quels changements pour l'enseignants? *Mélanges CRAPEL*, 27, 71-97.
- Carette, E., Guély, E., & Pereiro, M. (2012). Creation et accompagnement d'un centre de langues prive : un exemple de collaboration entre recherche en didactique des langues et entreprise. *Mélanges CRAPEL*, 32, 25-43.
- Carette, E., & Holec, H. (1995). Quels matériels pour les centres de ressources? *Mélanges CRAPEL*, 22, 85-94.
- Carré, P., Moisan, A., & Poisson, D. (1997). *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Pédagogie d'aujourd'hui. Paris: Presses Universitaires de France.
- Carton, F. (1984). Systèmes « autonomisants » d'apprentissage des langues. *Mélanges CRAPEL*, 25-40.
- Carton, F. (1995). L'apprentissage différencié des quatre aptitudes. (M.-J. Gremmo, Ed.) *Verbum*,
- Consulté de http://www.epc.univ-nancy2.fr/EPCT_F/pdf/Apprentissage%20differ.pdf
- Carton, F. (2011). L'autonomie, un objectif de formation. *Recherches et Applications Le Français dans le Monde, Des contextualisations du CECR Le cas de l'Asie de l'est*, 50, 57-67.
- Castoriadis, C. (1986). *Les Carrefours du labyrinthe*. Paris: Seuil.
- Cembalo, S. M. (1995). Le catalogage, l'indexation et les fichiers dans les centres de ressources en langues. *Mélanges CRAPEL*, 22, 95-104.
- Chalon, Y. (1970). Pour une pédagogie sauvage. *Mélanges Pédagogiques*, 1-7.
- 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. (H. Tyne & A. Boulton, Ed.) *Mélanges CRAPEL*, 31, 273-286.
- Charlier, B., Deschryver, N., & Pereya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496

- Charlier, B., & Peraya, D. (2003). *Technologie et innovation en pédagogie : dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles: De Boeck.
- Charlier, B., & Peraya, D. (2007). *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Charlier, P., & Peeters, H. (1999). Contribution à une théorie du dispositif. *Hermès*, 25, 23, 15.
- Chateau, A. (2012). Représentation de soi en tant qu'acteur dans un dispositif particulier. Présenté à *Autonomie de l'enseignant et de l'apprenant dans les pratiques éducatives: Regards sur l'enseignement-apprentissage des langues et au-delà*, 6-7 janvier 2011, Mumbai, India: Synergie France.
- Chavaroche, B. (1996). L'avenir de l'éducation. *Vers l'Education Nouvelle*, Vers l'Education Nouvelle, (477-478). Consulté de <http://www.cemea.asso.fr/spip.php?article519>
- Choplin, H., Galisson, A., & Jaillet, A. (1998). L'ergonome et pédagogue. *Cahiers Pedagogiques, A l'heure d'Internet* (362).
- Consulté de <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/34/91/PDF/article-cahier-peda.pdf>
- Ciekanski, M. (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 langue étrangère* (Thèse de doctorat). Université Nancy 2 : Nancy. Consulté de http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/39/89/40/PDF/These_mciekanski.pdf
- Ciekanski, M. (2007). Fostering learner autonomy: power and reciprocity in the relationship between language learner and language learning adviser. *Cambridge Journal of Education*, 37(1), 111-127.
- Clark, R. E. (1983). Reconsidering Research on Learning from Media. *Review of Educational Research*, 53(4), 445-459.
- Clark, R. E. (2001). *Learning from media: arguments, analysis, and evidence*. USA: Information Age Publishing.
- Claus-Demangeon, C., Vaglio, N., & Crapel. (2006a). EPCO - Ecouter pour comprendre - Le polonais.
- Claus-Demangeon, C., Vaglio, N., & Crapel. (2006b). EPCO - Ecouter pour comprendre - Le tchèque.
- Claus-Demangeon, C., Vaglio, N., & Crapel. (2006c). EPCO - Ecouter pour comprendre - Le hongrois.

- Clemente, M.-A. (2003). Learning Cultures and Counselling : Teacher/Learner Interaction within a Self-Directed Scheme. In D. Palfreyman & R. C. Smith (Ed.), *Learner autonomy across cultures : language education perspectives*, 201-219. New York: Palgrave Macmillan.
- Collectif de Chasseneuil. (2000). Formations Ouvertes et à Distance, L'accompagnement pédagogique et organisationnel. *Conférence de Consensus, 27, 28 & 29 mars 2000*,. Consulté de <http://www.centre-inffo.fr/Qu-est-ce-que-la-formation-ouverte.html>
- Crabbe, D. (1993). Fostering autonomy from within the classroom: The teacher's responsibility. *System*, 21(4), 443-452.
- CRAPEL. (2010). *Vacances au Mexique : kit de aprendizaje del francés para profesionales del turismo*. Paris: Larousse.
- CRAPEL, Carton, F., & Duda, R. (1986). *Ecoute...écoute : objectif comprendre*. Didier: Nancy.
- CRAPEL, Eaeht (escuela De Altos Estudios De Hoteleria Y Turismo). (1998a). *Vacances cubaines : Modulos de frances para las profesiones del turismo* (Vol. Relaciones con la clientela). La Habana, Cuba: Editorial Academia.
- CRAPEL, Eaeht (escuela De Altos Estudios De Hoteleria Y Turismo). (1998b). *Vacances cubaines : Modulos de frances para las profesiones del turismo* (Vol. Funciones de animacion). La Habana, Cuba: Editorial Academia.
- CRAPEL, Eaeht (escuela De Altos Estudios De Hoteleria Y Turismo). (1999). *Vacances cubaines : Modulos de frances para las profesiones del turismo* (Vol. Funciones de servicios). La Habana, Cuba: Editorial Academia.
- Cuq, J.-P., & Association de didactique du français langue étrangère. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE international.
- De Rosnay, J. (2008). *2020, les scénarios du futur: comprendre le monde qui vient*. Paris: Fayard.
- Debaisieux, J.-M. (2004). Une expérience de lecture en langue romane. *Mélanges CRAPEL*, 27, 113-125.
- Debaisieux, J.-M., & Régent, O. (1999). Un outil multimédia pour apprendre à apprendre les langues étrangères. *Mélanges CRAPEL*, 24, 45-57.
- Debon-Thesmar, C., Wittorski, R., & Orofiamma, R. (1995). *Formation médiatisées, compétences d'autoformation et construction de l'identité: le cas des APP*. Paris: CNAM.
- Demaizière, F. (2001). Autoformation et individualisation. In L. Vincent-Durroux & R. Panckhurst (Ed.), *Autoformation et autoévaluation : une pédagogie renouvelée ?*, 17-32. Montpellier: Publications de l'Université Paul Valéry. Consulté de http://didatic.net/article.php3?id_article=58

- Demaizière, F. (2004). Ressources et guidage - Définition d'une co-construction. In C. Develotte & M. Pothier (Ed.), *La notion de ressources à l'heure du numérique*, Notions en questions, 81-103. Lyon: ENS Editions. Consulté de http://didatic.net/article.php3?id_article=11&var_recherche=ressources+et+guidage
- Demaizière, F. (2008). Le dispositif, un incontournable du moment. *Alsic, Apprentissage des langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 11(2). Consulté de <http://alsic.revues.org/index384.html>
- Demaizière, F., & Narcy-Combes, J.-P. (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Les Cahiers de l'Acedle*, 4, 1-20.
- Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? *Distances et savoirs*, 1(1), 19-46.
- Develotte, C., & Pothier, M. (2004). *La notion de ressources à l'heure du numérique*. Notions en questions. Lyon: ENS Editions.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Pearson Education.
- Duda, R. (1997). Video im Deutschunterricht : Un outil télévisuel au service de l'enseignement de l'allemand. *Mélanges CRAPEL*, 23, 55-61.
- Duplâa, E. (2004). Imaginaire, corps et instruments dans la relation pédagogique à distance. *Distances et savoirs*, 2(3), 205-229.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Esch, E. (1994a). Learner support. In E. Esch (Ed.), *Self-access and the adult language learner*, 50-53. London: CILT.
- Esch, E. (1994b). *Self-access and the adult language learner*. London: CILT.
- Esch, E. (1995). Exploring the Concept of Distance for Language Learning. *ReCALL*, 7(01), 5-11.
- Faerber, R. (2002). Le groupe d'apprentissage en formation à distance : ses caractéristiques dans un environnement virtuel. In F. Larose & T. Karsenti (Ed.), *La place des TIC en formation initiale et continue*, 99-128. Sherbrooke (Québec): Université de Sherbrooke.
- Garant, M., & Bonami, M. (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*. Bruxelles: De Boeck.
- Gardner, D., & Miller, L. (1999). *Establishing Self-access. From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: a framework for research and practice*. London: RoutledgeFalmer.
- Gelinas, A., & Fortin, R. (1996). La gestion du perfectionnement des enseignants: formation-recherche auprès des directeurs d'établissements scolaires au Québec. In M. Garant & M. Bonami (Ed.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*, 115-145. Bruxelles: De Boeck.
- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au e-learning: panorama des formations ouvertes et à distance*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gokool-Ramdoos, S. (2008). Beyond the Theoretical Impasse: Extending the Applications of Transactional Distance Theory. *International Review of Research in Open and Distance Learning (Peer Reviewed Journal)*, 9(3), 1-17.
- Gorsky, P., & Caspi, A. (2005). A critical analysis of transactional distance theory. *The Quarterly Review of Distance Education*, 6(1), 1-11.
- 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.
- Gremmo, M.-J. (2003). Aider l'apprenant à mieux apprendre: le rôle du conseiller ou le discours comme lieu de rencontre pédagogique. In Brigitte Albero (Ed.), *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris: Hermès.
- Gremmo, M.-J., & Riley, P. (1997). Autonomie et apprentissage autodirigé: l'histoire d'une idée. *Mélanges CRAPEL*, 23, 81-107.
- Guély Costa, E. (2012). Environnement numérique d'apprentissage: de la conception aux usages. Présenté à *Autonomie de l'enseignant et de l'apprenant dans les pratiques éducatives: Regards sur l'enseignement-apprentissage des langues et au-delà*, 6-7 janvier 2011, Mumbai: Synergie France.
- Guthrie, J. W. (Ed.). (2002). *Encyclopedia of Education* (2^e éd.). USA: Macmillan Reference.
- Harding, E., & Legras, M. (1974). La bibliothèque sonore et ses implications pédagogiques. *Mélanges Pédagogiques*, 88-103.
- Harry, K., John, M., & Keegan, D. (1993). *Distance education: new perspectives*. New York, Oxon: Routledge.

- Hiemstra, R. (2000). Self directed learning : The personal Responsibility Model. In G. A. Straka (Ed.), *Conceptions of Self-Directed Learning: Theoretical and Conceptual Considerations*. LOS, Learning Organized Self-Directed Researchgroup, 93-108. Berlin: Waxmann.
- Holec, H., & Cembalo, S. M. (1973). Les langues aux adultes : pour une pédagogie de l'autonomie. *Mélanges CRAPEL*, 1-10.
- Holec, H., & Conseil de la coopération culturelle. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Education et culture. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Holec, H. (1981). A propos de l'autonomie, quelques éléments de réflexions. *ELA*, 41, 7-23.
- Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? *Mélanges CRAPEL*, 20, 75-87.
- Holec, H. (1994). *L'Apprentissage Auto-Dirigé: une autre offre de formation. Principes, implications, réalisations*. (Conseil de la coopération culturelle, Ed.), Education et culture. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Holec, H. (2000). LE C.R.A.P.E.L. à travers les âges. *Mélanges CRAPEL*, 25, 5-12.
- Holec, H., & Conseil de la coopération culturelle. (1988). *Autonomy and self-directed learning : present fields of application = Autonomie et apprentissage autodirigé : terrains d'application actuels*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation.
- Holec, H., & Kuhn, M. (1971). Des laboratoires de langues pour quoi faire ? *Mélanges pédagogiques*, 1-9.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne: Peter Lang.
- Illich, I. (1973). *La convivialité*. Paris: Seuil.
- Jacquinet, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Ou les défis de la formation à distance. *Revue française de pédagogie*, 102, 55-67.
- Jacquinet, G., & Choplin, H. (2002). La démarche dispositif aux risques de l'innovation. *Education Permanente « Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation »*, 152, 185-197.
- Jacquinet, G., & Montoyer, L. (Ed.). (1999). *Le dispositif: entre usage et concept*. Paris: Hermès.
- Jacquinet-Delaunay, G. (2010). Entre présence et absence. *Distances et savoirs*, 8(2), 153-165.
- Jézégou, A. (2002). Formations ouvertes et autodirection : pour une articulation entre libertés de choix et engagement cognitif de l'apprenant. *Education permanente*, 152, 43-53.
- Jézégou, A. (2004). *Formation ouverte et stratégies d'autodirection* (Thèse de doctorat). Université de Paris-Nanterre, Paris-Nanterre.

- Jézégou, A. (2005). *Formations ouvertes : libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. Paris: L'Harmattan.
- Jézégou, A. (2007). La distance en formation. Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle. *Distances et savoirs*, 5(3), 341-366.
- Jézégou, A. (2008). Apprentissage autodirigé et formation à distance. *Distances et savoirs*, 6(3),343-364
- Jézégou, A. (2010a). Créer de la présence à distance en e-learning. *Distances et savoirs*, 8(2), 257-274.
- Jézégou, A. (2010b). Community of Inquiry in E-learning: A Critical Analysis of the Garrison and Anderson Model. *The Journal of Distance Education*, 24(3). Consulté de <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/viewArticle/707/1141>
- Jézégou, A. (2010c). Le dispositif GEODE pour évaluer l'ouverture d'un environnement éducatif. *The Journal of Distance Education*, 24(2).
Consulté de <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/625/1120>
- Kaës, R., Anzieu, D., & Thomas, L.-V. (1984). *Fantasme et formation*. Paris: Dunod.
- Keegan, D. (1993a). A typology of distance teaching systems. In K. Harry (Ed.), *Distance education: new perspectives*, 62-75. New York, Oxon: Routledge.
- Keegan, D. (1993b). *Theoretical principles of distance education*. Oxon: Routledge.
- Keegan, D. (1994). *Foundations of distance education*. New York, London: Routledge.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education*. New York, London: Routledge.
- Kelly, R. (1996). Language counseling for learner autonomy: the skilled helper in self-access language learning. In R. Pemberton & all (Ed.), *Taking control—autonomy in language learning*, 93-114. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Knowles, A. S. (1977). *The international encyclopedia of higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning : a guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs: Cambridge Adult Education.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Koo, Y. M. (2004). *La formation à distance comme facteur de développement de l'autoformation : Utopie ou chance pour l'enseignement supérieur ?* (Thèse de doctorat). Université de Haute-Bretagne, Rennes.

- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Larose, F., & Karsenti, T. (2002). *La place des TIC en formation initiale et continue*. Sherbrooke, Québec: Université de Sherbrooke.
- Le Moigne, J.-L. (1999). *La Modélisation des systèmes complexes*. Paris: Dunod.
- Leclercq, G., & Poulain, N. (1998). Manuel explicatif de la grille d'évaluation du niveau d'individualisation des programmes. Université de Tours, document interne.
- Leclercq, D. (2000). *Dispositifs d'apprentissage et Ingénierie de la formation : de l'usage du DIAMANT*. Liège: Université de Liège, Service de Technologie de l'éducation.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris, Montréal: Larousse.
- Legros, D., & Crinon, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris: Armand Colin.
- Leontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou: Editions du progrès.
- Lévy, P. (1994). *L'intelligence collective : pour une anthropologie du cyberspace*. Paris: La Découverte.
- Linard, M. (1995). La distance en formation : une occasion de repenser l'acte d'apprendre. In G. Gordon Davies & D. Tinsley (Ed.), *Accès à la Formation à Distance, Clés pour un Développement Durable, Proceedings, International Conference, Geneva 10-12, Octobre 1994, FIM Erlangen, Berne*, 46-55. Consulté de <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/77/PDF/Linard1995Gen.pdf>
- Linard, M. (2001). L'autonomie de l'apprenant et les TIC. *Présence à distance, Actes des Deuxièmes Rencontres Réseaux Humains / Réseaux Technologiques. Poitiers, 24 juin 2000* (Vol. Documents, Actes et Rapports pour l'Education, p. 41-49). CNDP. Consulté de <http://rhrt.edel.univ-poitiers.fr/document.php?id=431>
- Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Education permanente*, 152, 143-155.
- Little, D. (2004). Self-access. In M. Byram (Ed.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*, 539-541. New York, London: Routledge.
- Lombard, F. (2007). Du triangle de Houssaye au tétraèdre des TIC : comprendre les interactions entre les savoirs d'expérience et ceux de recherche. In B. Charlier & D. Peraya (Ed.), *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation*, 137-154. Bruxelles: De Boeck. Consulté de <http://tecfa.unige.ch/perso/lombardf/publications/REF03/REF-03-tetraedre-lombard.pdf>

- Long, H. B. (1989). *Self-directed learning: emerging theory & practice*. Oklahoma City: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma.
- Mandelbrot, B. B. (1983). *The Fractal Geometry of Nature*. New York: W.H. Freeman.
- Marquet, P., & Nissen, E. (2003). La distance en formation aux langues par visioconférence : dimensions, mesures, conséquences. *Alsic, Apprentissage des langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 6(2), 3-19.
- Maurin, J.-C. (2004). Les enjeux psychologiques de la mise à distance en formation. *Distances et savoirs*, 2(2-3), 183-204.
- Michel, J.-L. (1992). *La distanciation: essai sur la société médiatique*. Paris: L'Harmattan.
- Mompean, A. R., & Barbot, M.-J. (2009). *Dispositifs médiatisés en langues et accompagnement-tutorat*. Lille: Editions du conseil scientifique de l'Université Charles de Gaulle - Lille 3.
- Moore, M. G. (1972). Learner autonomy: The second dimension of independent learning. *Convergence*, 2(5), 76-88.
- Moore, M. G. (1973). Towards a theory of independent learning and teaching. *Journal of Higher Education*, 44, 661-679.
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education*, 22-38. Oxon: Routledge.
- Moore, M. G. (2004). Debate response. *Open Learning*, 19(3), 319-328.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF.
- Moscovici, S., & Plon, M. (1968). Choix et autonomie du sujet. La théorie de la « réactance » psychologique. *L'année psychologique*, 68(2), 467-490.
- Moyne, A., & Hameline, D. (1982). *Le travail autonome : vers une autre pédagogie ?* Paris: Éditions Fleurus.
- Mozzon-McPherson, M. (2007). Supporting Independent Learning Environments: An Analysis of Structures and Roles of Language Learning Advisers. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 35(1), 66-92.
- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Normand, C. (2010). *Je suis lycéen, j'apprends la langue de mon choix sans professeur : Développer une compétence plurilingue et pluriculturelle en milieu institutionnel grâce à l'apprentissage en auto-direction*. Colloque international PLIDAM, INALCO, SOAS-UCL), Quelle didactique plurilingue et pluriculturelle en contexte mondialisé ? 17-19 juin 2010, Paris. A paraître.

- Pachler, N., & Allford, D. (2007). *Technicological advances and educational change*. Oxford: P. Lang.
- Palfreyman, D., & Smith, R. C. (2003). *Learner autonomy across cultures : language education perspectives*. New York: Palgrave Macmillan.
- Papi, C. (2008). *Le dispositif vécu au coeur de la préparation du DAEU à distance* (Thèse de doctorat). Université Louis Pasteur : Strasbourg.
- Paquelin, D. (2004). Le tutorat : accompagnement de l'actualisation du dispositif. *Distances et savoirs*, 2(2-3), 182, 157.
- Paquelin, D. (2009). *L'appropriation des dispositifs numériques de formation : du prescrit aux usages*. Paris: L'Harmattan.
- Paquette, D. (2001). Le rôle des tuteurs et des tutrices : une diversité à appréhender. *DistanceS*, 5(1), 7-35.
- Pemberton, R., Li, E. S. L., Or, W. W. F., & Pierson, H. (1996). *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. In G. Jacquinet & L. Montoyer (Ed.), *Le dispositif: entre usage et concept*, 153-168. Paris: Hermès.
- Peraya, D. (2003). De la correspondance au campus virtuel : formation à distance et dispositifs médiatiques. In B. Charlier & D. Peraya (Ed.), *Technologie et innovation en pédagogie : dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*, 79-91. Bruxelles: De Boeck.
- Peraya, D. (2005). La formation à distance : un dispositif de formation et de communication médiatisées. Une approche des processus de médiatisation et de médiation. *TICE et développement, Revue électronique internationale*. Consulté de <http://www.revue-tice.info/document.php?id=520>
- Peraya, D., & Viens, J. (2005). TIC et innovations pédagogiques : y a-t-il un pilote... après Dieu, bien sûr. *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant. Recherches et pratiques. Actes du symposium du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)(Rimouski, ACFAS, 20 mai 2003)*, 60, 15. Québec: Presses de l'université du Québec. Consulté de http://tecfa.unige.ch/%7Eperaya/homepage/publi/05_TICE_et_innovations%20_p%E9dagogiques.pdf
- Peraya, D. (2009). Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation. Nouvelles pratiques, nouvelle modélisation. *Les enjeux de l'information et de la communication*. Consulté de http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2008-supplement/Peraya/home.html

- Pereiro, M. (2012). Autonomisation et 'rentabilité' : points de rencontre. Présenté à *Autonomie de l'enseignant et de l'apprenant dans les pratiques éducatives: Regards sur l'enseignement-apprentissage des langues et au-delà*, 6-7 janvier 2011, Mumbai, India: Synergie France.
- Porcher, L. (1981). Les chemins de la liberté. (H. Holec, Ed.) *ELA*, 41, 127-135.
- Poteaux, N. (2003). L'autoformation à l'université : de quelques éléments dialectiques. In Brigitte Albero (Ed.), *Autoformation et enseignement supérieur*, 131-140. Paris: Hermès.
- Poteaux, N. (2007). Du dispositif ouvert au dispositif à distance : étude de cas pour une nouvelle transposition. In E. Tribby & E. Heilmann (Ed.), *A distance : apprendre, travailler, communiquer*, 77-89. Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg.
- Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. AEM. Paris: Ophrys.
- Pothier, M., & Foucher, A.-L. (2007). Aides stratégiques dans un environnement d'apprentissage en FLE. *Alsic*. Consulté de <http://alsic.revues.org/index625.html>
- Puren, C. (2002). De la méthodologie audiovisuelle première génération à la didactique complexe des langues-cultures. *ELA*, 3, 321-337.
- Puren, C. (2004). Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d'enseignement/apprentissage en environnement numérique ? *ELA*, 2(134), 235-249.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin.
- Rabardel, P., & Vérillon, P. (1985). Relations aux objets et développement cognitif. In A. Giordan & J. L. Martinand (Ed.), *Actes de Septièmes Journées Internationales sur l'Education Scientifique*. Paris, LIRESP: Université de Paris.
- Rancière, J. (1987). *Le Maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris: Fayard.
- Ravestain, J. (2006). Étudier à distance : le problème de l'idiorythmie. *DistanceS*, 8(2). Consulté de http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/v8n2_e.html
- Régent, O. (1997). Conception d'un produit multimédia : Xylolingua. *Mélanges CRAPEL*, 23, 109-123.
- Réseau centraméricain de français du tourisme, Crapel, Eaeht, Coopération française pour l'Amérique centrale, & Crapel. (2006). *Vacances en Amérique Centrale : Modules de français pour professionnels du tourisme = De vacaciones en América Central : Módulos de francés para las profesiones del turismo. Tome 1. Service au client et vente de prestations*. San José, Costa Rica: Ediciones Perro Azul.

- Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia : le cas de l'apprentissage de l'anglais en histoire de l'art à l'université* (Thèse de doctorat). Université de Bordeaux II, Bordeaux. Consulté de <http://pagesperso-orange.fr/joseph.rezeau/recherche/these.htm>
- Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique ». (M. Petit, Ed.) *ASp, Varia*, 35-36, 183-200.
- Rogers, C. R. (1967). A plan for self-directed change in an educational system. *Educational Leadership*, 24(8), 717-731.
- Rogers, C. R. (1979). The foundations of the person-centered approach. *Education*, 100(10), 98-108.
- Rogers, C. R., & Le Bon, D. (1974). *Liberté pour apprendre ?* Paris: Dunod.
- Scott, C. D., & Jaffe, D. T. (1991). *Empowerment: a practical guide for success*. Menlo Park: Crisp Publications.
- Seitz, F., & Terrin, J.-J. (2003). *Architecture des systèmes urbains: actes de colloque, Université de technologie de Compiègne, 5 juillet 2001*. Paris: L'Harmattan.
- Sheerin, S. (1997). An exploration of the relationship between self-access and independent learning. In P. Benson & P. Voller (Ed.), *Autonomy and independence in language learning*, 54-65. New York: Longman.
- Straka, G. A. (2000). *Conceptions of Self-Directed Learning: Theoretical and Conceptual Considerations*. LOS, Learning Organized Self-Directed Researchgroup. Berlin: Waxmann.
- Thibault, F. (2007). *Enjeux de l'enseignement à distance pour l'université française 1947 - 2004* (Thèse de doctorat). Université Paris-Nord - Paris XIII, Paris. Consulté de
- Toogood, S., Ho, S., & Pemberton, R. (2004). Catering for Tertiary Language Learners: Different Provisions for Self-Access Language Learning Support. Présenté à The Teaching and Learning Symposium, Hong Kong University of Science and Technology: CELT.
- Tough, A. (1979). *The Adult's learning project : a fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education. Consulté de <http://ieti.org/tough/books/alp.htm>
- Triby, E. (2007). La distance en formation : une proximité tenace. In E. Triby & E. Heilmann (Ed.), *A distance : apprendre, travailler, communiquer*, 9-23. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg.
- Triby, E., Heilmann, E., & Laboratoire interuniversitaire en sciences de l'éducation et de la communication. (2007). *A distance : apprendre, travailler, communiquer*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg.

- Tuffs, R. (1995). Language teaching in the post-fordist era. *System*, 23(4), 491-501.
- Vasquez, C. (2005). Very carefully managed: advice and suggestions in post-observation meetings. *Linguistics and education*, 15(1-2), 35-58.
- Vincent-Durroux, L., & Panckhurst, R. (2001). *Autoformation et autoévaluation : une pédagogie renouvelée ?* MediaTic. Montpellier: Publications de l'Université Paul Valéry. Consulté de <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/29/20/31/PDF/autoevaluation-durroux-panckhurst.pdf>
- Vygotski, L. S., Piaget, J., Sève, F., Sève, L., & Clot, Y. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- Wedemeyer, C. A. (1971). Independent study. In J. W. Guthrie (Ed.), *The encyclopedia of education*, 548–557. New York: Macmillan Co.
- Wedemeyer, C. A. (1973). *Characteristics of Open Learning Systems*. Consulté de <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED099593>
- Wedemeyer, C. A. (1981). *Learning at the Back Door: Reflections on Non-Traditional Learning in the Lifespan* (1^{er} éd.). Madison: University of Wisconsin Press.
- Wheatley, M. J. (1994). *Leadership and the New Science: Learning about Organization from an Orderly Universe*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- White, C. (2003). *Language learning in distance education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Distance transactionnelle et apprentissage autodirigé de langue étrangère avec soutien : ouverture, dialogue, autonomie et appropriation de dispositif de formation

Résumé : Cette thèse s'inscrit dans les recherches sur les dispositifs de médiation (Peraya 2003, 2005, 2009) et plus spécifiquement sur les dispositifs de formation en langue étrangère et les usages qui en sont faits (Rabardel, 1995), dans le contexte de la diversification des pratiques et des usages provoquée par l'essor des technologies d'information et de communication en formation. Elle cherche à interroger la notion de distance et plus particulièrement de distance transactionnelle (Moore, 1993), c'est-à-dire les rapports entre structure d'un dispositif, dialogue et autonomie, au regard de l'hybridisme technique et pédagogique d'un dispositif contemporain. Pour cela, elle tente d'appréhender le processus d'appropriation (Paquelin, 2004, 2009) d'un dispositif de formation autodirigée de l'anglais en s'appuyant sur la perception de l'ouverture des acteurs (Jézégou, 2004, 2005, 2007, 2010c) à un moment T de la conception (dispositif prescrit), un moment T de la formation (dispositif perçu des formateurs et personnels) et un moment T de l'apprentissage (dispositif perçu et vécu des apprenants). Ces perceptions sont comparées afin de montrer des mouvements en cours au sein du processus d'appropriation, puis des freins et des leviers sont analysés grâce à des données issues de traces d'usage prélevées dans l'environnement numérique support de la formation. Les résultats tendent à montrer qu'il existe bien une relation de dépendance entre structure, dialogue et autonomie et à en étayer la hiérarchie au sein de ce dispositif particulier.

Mots clés : autonomie, distance transactionnelle, appropriation de dispositif, Centre de Ressources en Langues, environnement numérique d'apprentissage, apprentissage autodirigé en langues.

Transactional distance and supported self-directed language learning : openness, dialogue, autonomy and appropriation of a learning system

Abstract: *This thesis falls within the research that examines mediation schemes (Peraya 2003, 2005, 2009) and more specifically on foreign language learning systems and their uses (Rabardel, 1995), in the context of diversification of practices and habits thanks to the expansion of information and communication technology in education. It seeks to question the notion of distance and particularly transactional distance (Moore, 1993), that is to say the relationship between structure of a learning system, dialogue and autonomy, in relation to the technical and pedagogical hybridism of a contemporary learning system. The research focuses on the process of appropriation (Paquelin, 2004, 2009) of a self-directed learning system of (the) English language, by drawing on the perception of openness from the actors (Jézégou, 2004, 2005, 2007, 2010c) at a specific time of the conception, the training and that the learning. These perceptions are compared to show movements in the appropriation process, then the blocks and catalysts are analyzed using the collected data tracked from the digital learning environment. The results suggest that there is a relation of dependence between structure, dialogue and autonomy and underpin this hierarchy within that particular learning system.*

Keywords: *autonomy, transactional distance, appropriation of a learning system, Self-Access Center, digital learning environment, self-directed language learning.*