



**Valérie MAQUART (ép. WILLIÉ)**

**N° étudiant : 20631917**

# **Projet d'introduction d'une plate-forme numérique au Centre de Langues Yves Chalon**

**Quelle évolution pour le dispositif d'accompagnement  
à l'apprentissage en autodirection ?**

Sous la direction de M. Thierry Soubrié

**Mémoire de master 2<sup>ème</sup> année professionnelle  
Mention Sciences du Langage Spécialité Français Langue Étrangère  
Année universitaire 2011-2012**

*Volume 1*



*« Si je veux réussir à accompagner un être vers un but précis, je dois chercher là où il est et commencer là, justement là. »*

S.A. Kierkegaard

*« L'objectif de toute éducation devrait être de projeter chacun dans l'aventure d'une vie à découvrir, à orienter, à construire. »*

A. Jacquard

## **REMERCIEMENTS**

Je tiens à remercier

Thierry Soubrié, responsable de formation, pour son accompagnement et ses conseils à l'occasion de ce mémoire en particulier et de mon cursus à distance en général.

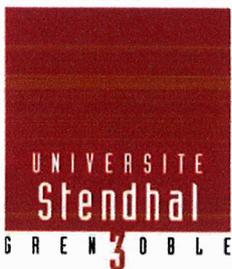
Anne Chateau, directrice du Centre de Langues Yves Chalon (CLYC), de l'Université de Nancy 2, pour son accueil au sein de son équipe, son dynamisme et ses encouragements.

Dominique Macaire, co-responsable de l'équipe CRAPEL de l'ATILF, Emmanuelle Carette, ainsi que le personnel du CLYC et les enseignants du Département de Français Langue Étrangère pour leur disponibilité et leurs réponses à mes nombreuses questions.

Les étudiants, pour leur coopération lors de mes observations.

Les apprenants, pour les étonnements et les questionnements qu'ils ont suscités.

Franck, Mathias et Jonas, pour être à mes côtés, toujours.



**Déclaration anti-plagiat**  
Document à scanner après signature  
et à intégrer au mémoire électronique

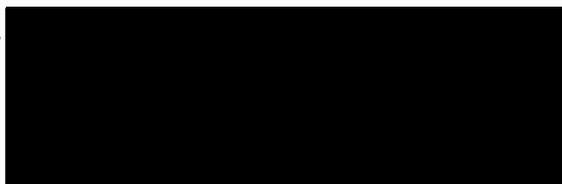
---

**DECLARATION**

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : MAQUART - WILLIÉ ..... PRENOM : Valérie .....

DATE : 24 mai 2012 .....



# SOMMAIRE

<b>REMERCIEMENTS</b>	<b>3</b>
<b>CHAPITRE 1 : REPÈRES THÉORIQUES</b>	<b>9</b>
1.1 Autonomie et apprentissage	9
1.2 Les recherches du CRAPEL sur l'autodirection	13
1.3 La visibilité du parcours d'apprentissage : du contrat pédagogique au portfolio	16
1.4 Centres de Ressources en Langues et questions actuelles	22
1.5 Mes hypothèses	24
<b>CHAPITRE 2 : CONTEXTE ET MÉTHODOLOGIE</b>	<b>25</b>
2.1 Contexte de stage	25
2.2 Mes missions	29
2.3 Démarches méthodologiques et recueil des données	33
2.4 Quelques remarques quant aux diverses analyses	39
<b>CHAPITRE 3 : ANALYSES DES BESOINS ET PISTES POUR LA CONCEPTION D'UN OUTIL DE SOUTIEN À L'AUTODIRECTION</b>	<b>43</b>
3.1 Définir un projet individuel	43
3.2 Devenir un apprenant efficace	45
3.3 Bénéficier d'un carnet de bord dynamique	50
3.4 Les besoins spécifiques du DeFLE	57
<b>CHAPITRE 4 : LE PROJET DE PLATE-FORME, SOURCE DE RENOUVELLEMENT DE L'ACCOMPAGNEMENT AU CLYC</b>	<b>60</b>
4.1 L'élaboration du cahier des charges	60
4.2 Des structures d'accompagnement à l'auto-apprentissage cohérentes, propositions	63
4.3 Le CLYC en mutation : vision d'avenir	72
4.4 Bilan	79
<b>CONCLUSION</b>	<b>81</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>83</b>
<b>INDEX DES TABLEAUX</b>	<b>89</b>
<b>INDEX DES FIGURES</b>	<b>89</b>

## INTRODUCTION

De la situation peu commune du cours particulier par téléphone, décrite à l'occasion de mon mémoire de Master 1, j'ai conservé un grand intérêt pour l'apprentissage des langues hors de la classe et hors de tout groupe formé. Je multiplie donc encore aujourd'hui, sous la forme du one-to-one, les expériences d'enseignement, d'aide et de soutien, au téléphone et en présentiel. La compréhension des liens qui existent entre un individu seul, son apprentissage et un accompagnant expert en didactique, mérite en effet toute l'attention de la recherche actuelle en enseignement/apprentissage des langues.

Lorsque géographiquement, je me suis rapprochée du Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues (désormais CRAPEL<sup>1</sup>) de Nancy, j'ai songé, à la lecture des thèmes abordés par les chercheurs, à une possibilité de poursuivre ma réflexion dans ce domaine de prédilection. Dans cette optique, je me suis donc présentée à Mme Macaire, co-responsable du CRAPEL, en mars 2011.

L'apprentissage des langues en autodirection constituant le lien principal entre le CRAPEL et le CLYC (Centre de Langues Yves Chalon), le parti pris du personnel des deux structures dans cette recherche commune, a permis la formulation d'une proposition de stage, qui se déroulerait au centre de langues pendant l'année universitaire 2011-2012.

Au cours du premier entretien, la commande de stage a rapidement été formulée par la directrice du CLYC, Mme Chateau. Ainsi la tâche qui m'a été confiée fut de poursuivre la réflexion déjà engagée, consistant à penser la manière de donner aux étudiants les moyens de construire leur apprentissage de façon autonome et aux enseignants et conseillers de faciliter et d'optimiser le soutien apporté.

Mon appropriation du concept d'autodirection, à la lumière des lectures effectuées, s'est vue complétée par la pratique du rôle de conseiller. Outre le plaisir du contact direct avec l'apprenant et la sensation d'apprendre un métier très proche de ma sensibilité, j'ai pu, grâce à cette entrée au cœur du système, saisir le fonctionnement global du centre et formuler des idées concrètes suite aux analyses que j'effectuais jour après jour.

---

<sup>1</sup> Depuis 2006, le CRAPEL est devenu une équipe de l'ATILF (Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française) UMR CNRS, l'équipe Acquisition et apprentissage des langues.

J'ai rapidement partagé le projet de l'équipe du CLYC qui consistait à penser la création d'un outil en ligne répondant aux besoins précis du lieu. Cette ambition de ne pas envisager un dispositif clé en main mais bien de privilégier la mise en place d'une plate-forme sur-mesure s'est avérée très motivante du point de vue de ma formation professionnelle. De plus, mon stage ayant en partie pour objet la mise en place d'une solution technique, je me suis trouvée au point de rencontre entre les deux domaines techniques et pédagogiques et j'ai apprécié la richesse de leurs apports mutuels.

Considérant la demande et mes observations, j'ai formulé la problématique suivante :

Comment l'introduction d'une plateforme amène-t-elle à repenser le dispositif d'accompagnement dans son ensemble ?

J'ai ensuite étoffé mon questionnement :

L'introduction d'une plate-forme en ligne peut-elle induire l'évolution globale du dispositif existant ?

En quoi les relations entre les différents acteurs du centre peuvent-elles s'en trouver modifiées ?

Quelle place donner au conseil à l'apprentissage dans un système informatisé ?

Un outil en ligne peut-il favoriser la prise en charge de son apprentissage par l'apprenant ?

L'envie d'apporter des réponses à ces questions ont suscité en moi un réel engouement pour cette étude. Les étonnements et les apprentissages qui y sont liés sont nombreux.

Je précise que la réflexion que je propose est étendue au domaine de la didactique des langues en général. Bien que le Français Langue Étrangère (désormais FLE) compte pour ¼ de l'activité du CLYC, la démarche d'ingénierie englobe toutes les langues qu'il est possible d'y apprendre. Toutefois, mes analyses des spécificités de Département de Français Langue Étrangère (désormais DeFLE) seront convoquées tout au long de ce travail.

La première partie de ce mémoire permet de poser les principaux repères théoriques nécessaires à sa compréhension. Ensuite, et afin de saisir au mieux la commande de stage, ma prise de connaissance du terrain et mes choix méthodologiques pour l'analyse des besoins, font l'objet du deuxième chapitre. Dans une troisième partie, j'ai focalisé mon attention sur l'analyse des données recueillies sous un angle qui me permet de mettre en relief le lien entre les pratiques actuelles de suivi de l'apprentissage et les choix techniques envisagés. Enfin, et

parce qu'il s'agit ici de mettre en place un objet technique dont l'utilisation aura des conséquences sur l'ensemble du fonctionnement de la structure, j'émet quelques propositions pour l'avenir.

## CHAPITRE 1 : REPÈRES THÉORIQUES

L'objectif de ce premier chapitre est de fournir les précisions nécessaires à la compréhension de mon cadre de réflexion. Dans un premier temps, nous reviendrons sur le concept d'autoformation. Dans un deuxième temps, nous nous appuierons sur deux expériences menées par le CRAPEL afin d'en préciser les recherches autour de l'autodirection de l'apprentissage. Ensuite, nous exposerons quelques exemples d'outils permettant de matérialiser un parcours d'apprentissage en autonomie. Enfin, nous poserons quelques repères concernant les dispositifs utilisant les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans l'apprentissage autonome et plus particulièrement dans un contexte de Centre de Langues.

### 1.1 Autonomie et apprentissage

#### 1.1.1 Un concept fondateur : L'autoformation

Le concept d'autoformation est ancien et nous n'évoquerons pas ici tous les précurseurs dans ce domaine. Pourtant, il nous paraît opportun de citer l'un d'eux, dont la biographie, disponible sur le site de l'Institut Français de l'Éducation, a attiré mon attention. Joseph Jacotot (1770-1840) fut l'auteur d'une méthode qui s'opposa à la méthode traditionnelle d'enseignement de l'époque. Perez rapporte qu'il lui donna, le 15 octobre 1818, le nom d'Enseignement Universel. Pédagogue novateur, Jacotot soutenait que l'individu est doté de la capacité à apprendre par lui-même et non pas uniquement par la médiation de son maître. Il affirmait ainsi que « seul le maître qui, parce qu'il ignore, oblige l'autre à trouver par lui-même, est un maître anticipateur. »

Il défendit à plus forte raison cette idée qu'elle était née de sa propre expérience professionnelle. En effet, alors qu'il était chargé d'enseigner le français à des étudiants de Louvain (Belgique) dont il ignorait la langue maternelle, il leur proposa une étude de la version bilingue du Télémaque de Fénelon. Leur manière d'appréhender le texte, sans l'aide du maître qu'il était, l'a surpris. Les observations qu'il a faites de leur construction progressive de la langue française, ont constitué pour lui les premières preuves justifiant son concept innovant qu'il nommera la théorie du « maître ignorant ». En soutenant que l'on peut enseigner ce qu'on ignore, il fut en son temps vivement critiqué.

Depuis, le concept d'autoformation a été source de nombreuses recherches et a connu d'importantes avancées. Carré (1993:18) désigne, entre autres, comme fondateurs de cette

notion, des chercheurs nord-américains. En effet, ceux-ci ont commencé à développer cette notion de *self-directed learning* depuis la fin des années 60. L'auteur met notamment en lumière les travaux de A. Tough et son ouvrage intitulé « The adult's learning projects » paru en 1971 et ceux de M. Knowles qui en 1975 publie « Self-directed learning : a guide for learners and teachers ».

Du panorama historique que Tremblay (2003) nous en donne, nous relèverons les avancées françaises comme par exemple la pensée de Pineau qui présente, selon elle, « un cadre nouveau et déroutant ». En effet, Pineau, en 1983, proposait l'autoformation comme « lieu d'appropriation de son « procès » de formation » (p. 26). Dans le domaine éducatif, il formulait la vision d'« une volonté radicale d'appropriation par les intéressés » (p. 27) de ce procès de formation. Il sera en 1992 le créateur du GRAF (Groupe de Recherche sur l'Autoformation).

Tremblay nous indique en outre que ce terme et son équivalent anglais *self-directed learning*, « sont actuellement les plus utilisés pour parler des efforts déployés par un individu pour apprendre par lui-même ou encore pour faire référence aux dispositifs susceptibles de faciliter ce type de démarche » (p. 59). Malgré cette terminologie apparemment consensuelle, l'auteur la nuance en identifiant trois conceptions de l'autoformation. Celle de Pineau, déjà évoquée et de nature psychologique. Une deuxième, de nature sociologique et présentée par Dumazedier. Enfin, la troisième plus pragmatique et notamment présente dans l'univers du travail, développée par Carré.

Ce dernier, membre du GRAF, dans une communication en ligne diffusée sur Canal U, la définit par opposition à « la formation exercée par les autres sur le sujet ». Il en présente cinq approches principales que nous synthétisons :

- *L'approche autodidacte ou intégrale* qui décrit le fait d'apprendre en dehors de tout système organisé.
- *L'approche existentielle* qui considère l'autoformation comme un des moyens de « construire sa vie », « produire son existence ».
- *L'approche sociale* où les sujets sociaux développent de l'autoformation dans des groupes organisés, tels que les entreprises ou les associations.
- *L'approche cognitive et métacognitive* qui recouvre les mécanismes utilisés par le sujet pour apprendre par ses propres moyens.
- *L'approche éducative* qui s'interroge sur la place de l'autoformation au sein des institutions et des structures éducatives. (Carré, 2001)

Meirieu, dans le « Petit dictionnaire de pédagogie » présent sur son site, demeure le plus provocateur en affirmant ce qui suit :

Il n'y a d'apprentissage véritable qu'en autoformation. En d'autres termes, il n'y a de savoir authentique que parce qu'un sujet construit des connaissances en élaborant des réponses aux questions qu'il se pose, en cherchant des informations lui permettant de surmonter les obstacles qu'il rencontre, en élaborant des schèmes d'action répondant à des familles de problèmes qu'il sait identifier, en ajustant ses propositions en fonction des aléas qui se présentent, en adaptant ses comportements en fonction de situations nécessairement imprévisibles, en réinvestissant progressivement ses acquis pour accroître sa capacité à apprendre et à apprendre encore.

Toutes ces considérations sous-tendent notre compréhension de l'apprentissage en général et de celui des langues étrangères en particulier. En outre, le contexte particulier de l'autoformation nécessite un accès préalable à l'autonomie.

### **1.1.2 L'autonomie de l'apprenant comme objectif d'apprentissage**

Pour que l'apprenant atteigne ses objectifs en autoformation, encore faut-il qu'il possède la capacité de prendre en charge son apprentissage.

Est autonome un apprenant qui sait apprendre, c'est-à-dire qui sait préparer et prendre les décisions concernant son programme d'apprentissage : il sait définir des objectifs, une méthodologie et des contenus d'apprentissage, il sait gérer son apprentissage dans le temps et il sait évaluer ses acquis et son apprentissage. (Cuq, 2003, p. 31)

Se pose alors la question de l'accompagnement de cet apprentissage de l'autonomie. Dans son ouvrage de 1992, Carré précise ce qu'il considère comme les « 7 piliers de l'autoformation » (p. 146) :

- Le projet individuel
- Le contrat pédagogique
- Un mécanisme de préformation
- Des formateurs-facilitateurs
- Un environnement ouvert de formation
- L'alternance individuel-collectif
- Un triple niveau de suivi (de chaque apprenant, du groupe et du dispositif)

Bien que basés sur une pratique en entreprise, nous entrevoyons déjà en quoi les supports ci-dessus seront utiles à nos analyses. Nous y ferons écho dans la suite de ce travail et il nous sera donné l'occasion de détailler ce qu'ils recouvrent.

Dans le champ plus restreint de l'apprentissage des langues étrangères, Holec (1990) définit trois grands domaines pour lesquels il estime que l'apprenant a besoin de se former :

✓ *Le domaine méthodologique :*

- Définir un objectif
- Sélectionner des supports
- Déterminer les techniques d'utilisation de ce support
- Définir des modalités d'apprentissage dans l'espace et le temps
- Acquérir des techniques qui lui permettent d'évaluer ses résultats

✓ *Le domaine langagier :*

- Développer sa conscience langagière, enrichir ou modifier ses représentations
- Réexaminer ses représentations de la dimension culturelle du langage
- Envisager à nouveau le processus de compréhension

✓ *Le domaine de la culture d'apprentissage de l'apprenant*

- Analyser les représentations qui constituent sa culture d'apprentissage

Notons que Cuq, dans sa définition de l' « apprendre à apprendre » ne privilégie pas un moment où un autre auquel devrait intervenir cette formation. Il précise qu' « il convient toutefois de s'assurer que l'apprentissage de langue s'organise en cohérence avec la formation apprendre à apprendre ». (p. 22). Holec (1990), quant à lui, précise qu' « on peut vouloir faire en sorte que l'apprenant apprenne à apprendre AVANT d'apprendre la langue, ou PENDANT qu'il apprend cette langue [...] » (p.84)

Cette question du choix du moment s'est posée à l'équipe du CRAPEL lors d'une expérience menée dans une entreprise auprès de salariés apprenant une langue dans un centre de ressources interne. Gremmo (1995) s'est alors demandé s'il était possible de mettre en place une formation à l'apprendre à apprendre séparée d'une situation d'apprentissage de langue. Une des conclusions fut la suivante :

Le contenu spécifique d'une telle formation permet de regrouper des apprenants sans faire références aux langues étrangères qu'ils veulent apprendre. Cependant, l'expérience Renault montre bien combien il est utile aux participants des sessions d'avoir des phases de mise en pratique parallèlement au travail plus abstrait effectué lors des séances. (p. 30)

Or, les contraintes pratiques d'organisation pourraient inciter les formateurs à mettre en place des formations plus intensives. Dans ce même rapport d'expérience, Gremmo évoque, par exemple, certaines universités mexicaines qui proposent de regrouper les étudiants pendant deux jours au tout début de l'année universitaire.

Pourtant, l'analyse de l'expérience Renault amène Gremmo à formuler que ce qui avait d'abord été envisagé, c'est-à-dire d'offrir ce genre de formation à tout le public potentiel du centre de ressources, en dehors de toute situation d'apprentissage en langues, semble « irréaliste » (p. 28). Gremmo de conclure qu' « [...] une formation apprendre à apprendre doit

être vue comme une formation à la carte, mise en place quand le besoin s'en fait sentir. » (p. 30)

Comme de nombreuses innovations, l'idée même d'autodirection se heurte à un certain scepticisme. En effet, ce système laisserait les apprenants seuls face à leur projet et l'absence d'enseignant compromettrait un réel apprentissage. Les travaux du CRAPEL vont à l'encontre de ces représentations.

## **1.2 Les recherches du CRAPEL sur l'autodirection**

### **1.2.1 Le concept d'autodirection de l'apprentissage**

Créé en 1969 au sein de l'UFR des Sciences du Langage de l'Université Nancy2, le CRAPEL, parmi les thèmes de recherche qu'il se donne, laisse une large place à l'autonomie et à l'apprentissage en autodirection. Les nombreux articles de la revue *Mélanges CRAPEL*, consacrés aux comptes rendus d'expériences et résultats de recherche, nous aident à mieux cerner ce concept.

Henri Holec a assuré la direction du centre de 1972 à 1998. Selon lui (1981), "[L]'autonomisation constitue une dimension fondamentale de la démarche du CRAPEL : elle en représente l'objectif, comme l'autodirection de l'apprentissage et le soutien en représentent la méthodologie. "

D'après Gremmo et Riley (1997), l'un des traits essentiels de cette notion est la nette séparation des temps d'apprentissage de langues des moments de réflexions sur les procédures choisies. Ils précisent en outre que « [les] systèmes en autodirection bien conçus proposent aux apprenants de se former à apprendre sans se faire enseigner. » (p. 94). C'est une des fonctions assurées par le conseiller.

### **1.2.2 Le conseil**

Dans sa démarche, l'apprenant n'est pas seul. Il bénéficie de l'aide d'un conseiller qu'il rencontre lors d'« entretiens de conseil ». Dans un premier temps, l'apprenant attend de cette rencontre une aide concrète dans la mise en place de son programme d'apprentissage. Au cours des entretiens suivants, il y fera d'une part le compte-rendu de ses activités et d'autre

part, une préparation de la suite de son apprentissage. Les trois rôles principaux du conseiller peuvent être résumés comme suit :

- Permettre à l'apprenant de développer ses compétences d'apprentissage en autodirection.
- Mettre à disposition de l'apprenant les conditions et les ressources nécessaires à l'apprentissage de la langue.
- Favoriser le développement d'une approche réflexive.

Nous soulignerons, en outre, que le conseiller se doit d'abord d'être un observateur de l'apprenant, mais surtout de ses représentations. Cela inclut ses jugements sur lui-même, sur la langue, sur les rapports entre lui et la langue et sur l'apprentissage, entre autres, et, selon Carette et Castillo (2004), conditionne ses choix et ses actions. Ces deux auteures précisent les actions du conseiller:

- *Écouter et observer les représentations* en questionnant l'apprenant sur ses pratiques et ses choix.
- *Apporter des informations conceptuelles et méthodologiques* tant à propos de la culture langagière que de la culture d'apprentissage ou encore la méthodologie d'apprentissage.
- *Soutenir psychologiquement* et aider à relativiser ce qu'il considère comme des échecs ou des difficultés.

Un des moyens de définir plus précisément les rôles du conseiller consiste à, comme le montrent ces mêmes auteures, les comparer à ceux de l'enseignant :

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

Tableau 1: Comparaison des actions de l'enseignant et du conseiller

Gremmo (1995), qui intitule son article « Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil » insiste notamment sur « la non-prise de décision du

conseiller » (p. 36). Nous comprenons donc que c'est bien l'apprenant qui oriente et met en place son propre programme d'apprentissage linguistique.

C'est aussi lui qui décide de ses rencontres avec le conseiller. Ciekanski, dans sa thèse sur l'accompagnement en autoformation, soutenue en 2005, insiste sur la caractéristique « à la demande » de l'aide du conseiller et ajoute que ce choix d'avoir recours au conseil « fait partie de la démarche de prise en charge de [l'] apprentissage et en est un révélateur. ». (p.9)

Nous envisagerons à présent deux situations d'apprentissage en autodirection et de recours au conseil, issues directement des recherches du CRAPEL.

### **1.2.3 De la recherche à la commercialisation**

#### **1.2.3.1 Le SAAS**

Le Système d'Apprentissage Autodirigé avec Soutien fut proposé au cours des années 70 et 80 par le CRAPEL pour l'apprentissage de l'anglais, de l'espagnol et du FLE. Lieu d'apprentissage pour un public extérieur adulte, moyennant une participation financière, il fut pour les chercheurs un lieu d'expériences et d'observations. Il fut créé « afin de proposer une alternative pédagogique à l'enseignement des langues, dans le cadre de la formation tout au long de la vie. » (Ciekanski, n.d). Le dispositif réside sur les principes énoncés plus haut et notamment le fait d'apprendre sans se faire enseigner. Ciekanski, dans sa définition en détaille les modalités :

L'apprenant a accès pendant trois mois à une variété de ressources techniques, matérielles et humaines, incluant le centre de ressources en langue de l'université Nancy2 et neuf séances de conversation individuelles avec des locuteurs natifs.

Les différentes interactions que l'apprenant va développer avec les ressources proposées vont lui permettre de progresser en langue, mais aussi de développer une certaine expertise par rapport à ses manières d'apprendre : l'apprenant apprend à apprendre en apprenant la langue.

Le fait de prendre la parole pour rendre compte de son apprentissage en cours facilite la prise de conscience par l'apprenant de son fonctionnement. Ciekanski (2005) montre que cette prise de distance lors de ce discours joue le rôle d'un « levier » (p.2) et « participe du développement de l'autonomie de l'apprenant à une démarche d'apprentissage plus autonome ». (p.4)

#### **1.2.3.2 Englishmania**

Ces expériences menées au sein du CRAPEL et apportant des conclusions positives ont suscité l'envie de les voir se développer hors université dans un contexte plus commercial. Ainsi est née une collaboration entre les chercheurs et un entrepreneur privé qui a finalement donné naissance à Englishmania, un dispositif innovant d'apprentissage de l'anglais, basé à Paris. Le site Internet en précise la vocation :

Destinée aux adultes et aux jeunes dès 15 ans, la méthodologie Englishmania repose sur les principes pédagogiques préconisés par l'équipe de chercheurs du CRAPEL (Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques en Langues) du laboratoire ATILF/CNRS dans le but de rendre l'apprentissage plus efficace :

- ✓ Apprentissage individualisé
- ✓ Accompagnement humain
- ✓ Séparation des aptitudes
- ✓ Respect des phases d'apprentissages
- ✓ Documents appropriés et authentiques
- ✓ Flexibilité des horaires

Englishmania consiste donc en un service de formation offrant l'équivalent d'un centre de ressources et un accompagnement pédagogique adapté à la démarche d'autonomisation. Guély (2010), dans sa présentation, indique que :

Selon l'orientation méthodologique choisie, c'est-à-dire une dominante autodirective, le site Internet aura pour fonction d'assister la démarche d'apprentissage de l'apprenant en étant pourvu de rubriques et de conseils favorisant la construction du parcours d'apprentissage de l'apprenant. (p. 368)

La réussite de cette entreprise pourra se mesurer sur la durée, le client-apprenant décidant de la qualité du suivi et l'efficacité du dispositif.

### **1.3 La visibilité du parcours d'apprentissage : du contrat pédagogique au portfolio**

#### **1.3.1 Le contrat pédagogique en autoformation**

L'apprentissage par contrat se fonde sur une conception de l'apprenant placé au centre de sa propre formation et rendu responsable de son bon déroulement. Dans le milieu scolaire institutionnel, et notamment dans le primaire et le secondaire, Sonntag et Werckmann (1996) nous rappellent que la démarche de contrat pédagogique est née « à la suite des difficultés rencontrées par les enseignants avec des élèves qui ne respectaient plus les règles tacites de conduite qui organisent la vie de la classe. » (p. 92). Meirieu (1992) en donne la définition suivante :

En résumé, le contrat pédagogique représente la différenciation en actes ; il engage l'élève et l'éducateur autour d'un projet commun, nouant les exigences du savoir, la personnalité de l'apprenant et l'intervention du formateur. Il est à la fois un précieux analyseur, un moyen de finaliser le temps scolaire, une occasion de

préciser les objectifs et de se mettre en quête des moyens pour les atteindre, un outil enfin, pour donner du sens à l'évaluation.

Considéré comme un des 7 piliers de l'autoformation par Carré, le contrat pédagogique prend la forme d'un document qui matérialise l'accompagnement en autoformation. Nous baserons notre description sur celle qu'il en donne. Dans le monde de l'entreprise, la pratique d'utilisation de ce document est devenue courante dans différents milieux professionnels dès 1970. Tremblay (2003) fait appel aux travaux de Knowles, auteur des bases méthodologiques de l'apprentissage par contrat, pour le définir comme : « une convention écrite qui constitue un plan d'action pour l'acquisition de connaissances, d'habiletés, d'attitudes ou de valeurs particulières. » (p. 300). Il permet :

- La formalisation du projet initial
- La négociation de ce projet avec l'entreprise et les formateurs
- La clarification des modalités pédagogiques
- L'évaluation finale

L'objectif demeure de permettre à l'apprenant de mieux contrôler le déroulement de son apprentissage. Nous pouvons retenir les 4 rubriques généralement retenues pour sa mise en œuvre : Les objectifs, les ressources, les conditions et l'évaluation.

La liberté d'organisation laissée à l'individu y sera aussi précisée, instaurant ainsi la différence entre « formation dirigée » et « autoformation ».

Du point de vue de l'individu, Tremblay (2003) ajoute que le contrat permet d'une part d'individualiser la formation en fonction des besoins et des objectifs à atteindre. D'autre part, il est approprié dans des situations dans lesquelles l'objectif est d'aider l'individu à acquérir à la fois des connaissances et des habiletés pour apprendre à apprendre. Elle soutient qu'il tend à accroître la motivation en rendant l'apprenant acteur. Enfin, il aurait un rôle dans le développement de la créativité en obligeant l'individu à trouver ses propres ressources et stratégies d'apprentissage.

Carré (1999) conclut quant à lui sa définition par une réflexion qui précise tout l'enjeu de l'accompagnement que nous devons considérer sur notre terrain de stage :

Voilà pourquoi l'« abandon » à l'apprenant d'une partie de l'organisation de l'apprentissage doit être compensé par la négociation, le suivi, l'accompagnement d'un « facilitateur ». Sans quoi l'on passerait bien vite de la servitude du stagiaire à la solitude de l'autodidacte. (p. 44)

De la même façon, dans le domaine de l'apprentissage de langues, nous pouvons observer la création d'outils favorisant l'autonomisation de l'apprenant.

## 1.3.2 Le Portfolio Européen des Langues (PEL)

### 1.3.2.1 Définition

Le Portfolio Européen des Langues (PEL) a été mis au point par la Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe dès 1998 pour :

- contribuer au développement de l'autonomie de l'apprenant, du plurilinguisme ainsi que de la sensibilité et de la compétence interculturelle.
- permettre aux utilisateurs de consigner les résultats de leur apprentissage linguistique ainsi que leur expérience d'apprentissage et d'utilisation de langues.

Cuq (2003 :197), dans la définition qu'il en donne, spécifie qu'un tel document met en évidence de façon positive les acquis de natures diverses dont peut faire état l'apprenant à un point donné de son parcours.

Le site Internet du Conseil de l'Europe indique en outre que tous les modèles de PEL sont conformes à un ensemble de principes et lignes directrices qui précisent :

- les *caractéristiques* essentielles du PEL, par exemple les trois parties dont il se compose :
  - Passeport de langues
  - Biographie langagière
  - Dossier
- les *buts* explicites du PEL, notamment :
  - Favoriser la diversité linguistique et culturelle
  - Promouvoir l'apprentissage interculturel
  - Aider l'apprentissage plurilinguistique tout au long de la vie
  - Développer l'autonomie de l'apprenant
  - Mettre à disposition un moyen transparent et cohérent pour établir les compétences communicatives (dans le contexte du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, CECR) qui soit manifestement européen

Bien que le contenu en soit codifié afin de permettre une uniformisation à travers l'Europe, d'après nos recherches, la forme et la présentation du portfolio demeurent adaptables en fonction du pays et du public amené à l'utiliser. En France, ils sont édités par Didier. Des versions en ligne ont aussi vu le jour, nous parlerons alors d'e-portfolio.

Le portfolio poursuit donc un but proche de celui du contrat pédagogique dans le sens où il formalise le projet de l'apprenant. Or, il est intéressant de remarquer ce qui distingue ces deux outils. Nous constatons en effet qu'à la différence du portfolio, le contrat

- ✓ Ne prévoit pas la possibilité de faire évoluer les objectifs. Ceux-ci sont fixés au départ et pour la durée de la formation

- ✓ Ne suppose pas la conservation de traces des étapes du parcours
- ✓ Ne propose pas de retour réflexif sur l'apprentissage

En outre, le portfolio ne constitue pas un engagement auprès d'un agent éducatif ou d'une institution.

### **1.3.2.2 Un exemple d'e-portfolio: Lolipop**

Lolipop est un projet qui fut mené de 2004 à 2007. Il avait pour but, avec le soutien de la Commission Européenne, la création d'une version en ligne interactive du PEL. Sur la page Internet qui lui est dédiée, il est décrit comme suit :

This innovative language-learning tool supports the development of learner autonomy, as well as the processes of self-assessment and reflection on language and intercultural learning in a Higher Education context.

Cet outil rassemble toutes les fonctions offertes par le portfolio sur support papier décrit plus haut. La valeur ajoutée vient d'une part du fait que soit faite une place importante aux compétences interculturelles et d'autre part de la dimension interactive du module. Nous retiendrons, dans cette présentation, les parties de l'outil intitulées :

- Self-assess
- Plan (Short-term)
- Report (Reflections)<sup>2</sup>

Ci-dessous, des copies d'écran commentées de chacune de ces fonctions nous permettront de visualiser l'outil et d'en apprécier la constitution.

#### *Autoévaluation et planification à court-terme :*

Lorsque l'apprenant entre dans cette section (figure 1), il est invité à s'autoévaluer dans les 6 compétences, selon la grille établie dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) par le Conseil de l'Europe, la sixième étant la compétence interculturelle.

---

<sup>2</sup> Ma traduction : auto-évaluation, planification à court terme, rapport d'activité (partie réflexive).

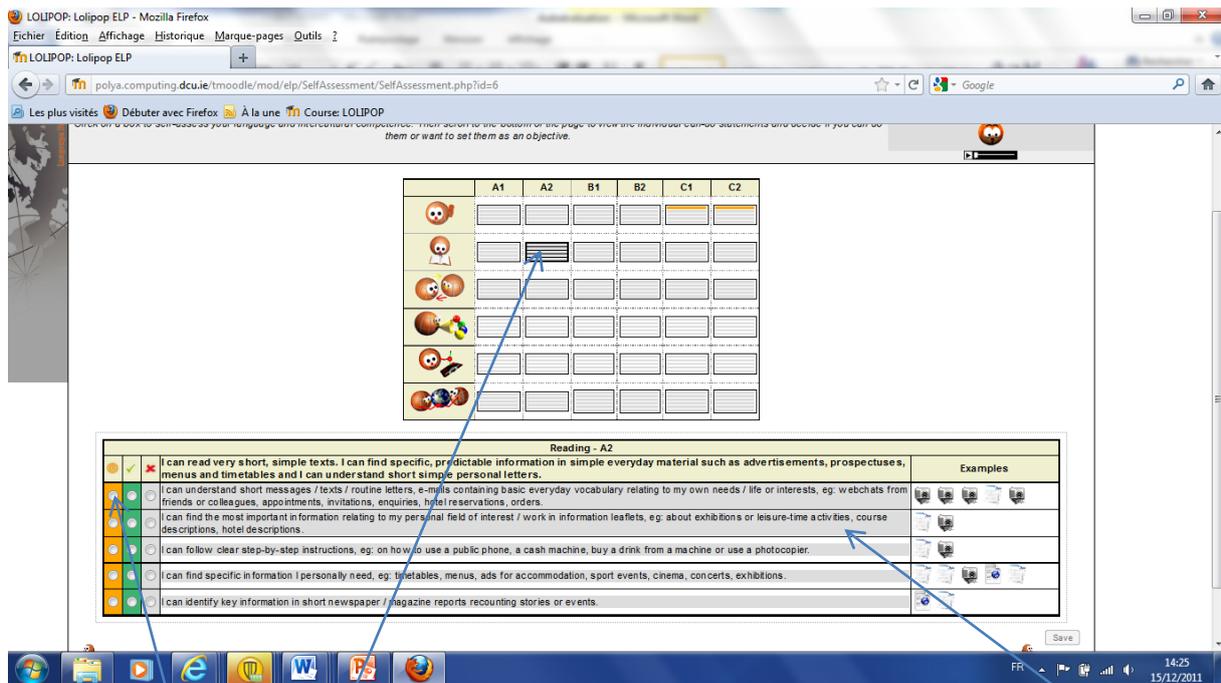


Figure 1: copie d'écran : "self-assessment"

En fonction de la case choisie et du placement de la souris, l'apprenant modifie automatiquement la liste des compétences correspondantes.

Ensuite l'apprenant possède 3 choix (de gauche à droite) : Je choisis comme objectif / je sais faire / Je ne sais pas faire.

S'il choisit la première option (en cochant), ce choix stocke directement la compétence dans la liste de ses objectifs à court-terme, dans un autre document (figure 2) :

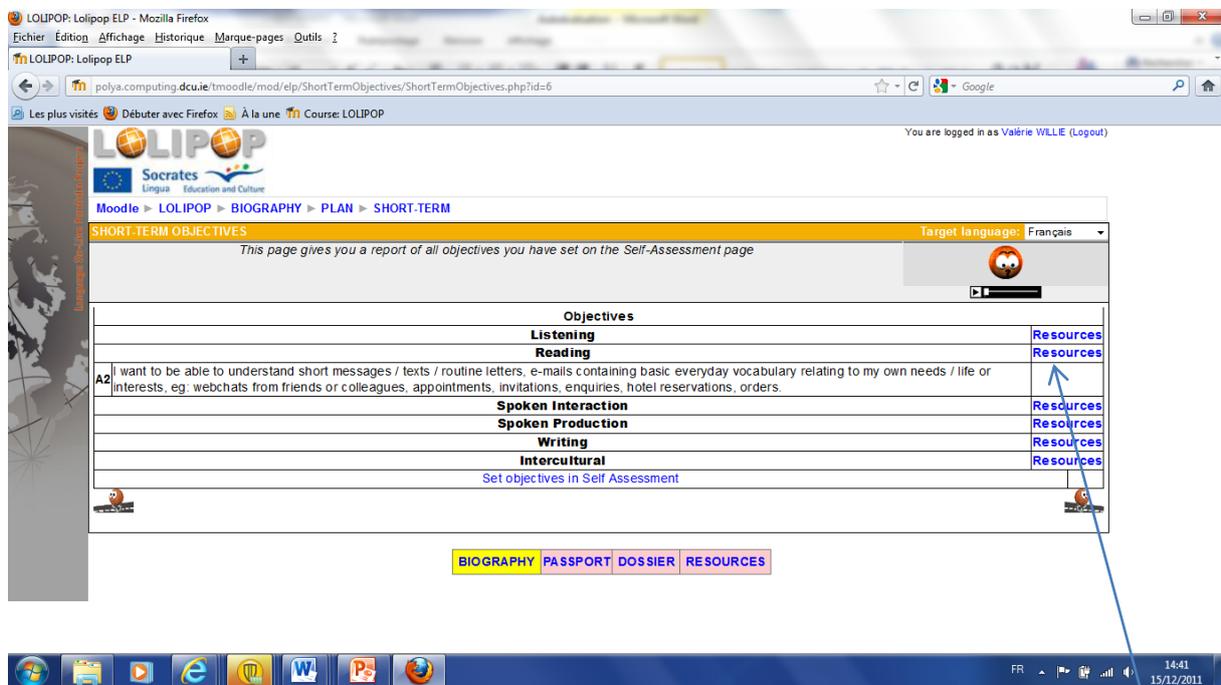


Figure 2: copie d'écran : "short-term objectives"

A partir de cette sélection d'objectifs en fonction du niveau, l'apprenant trouve une liste préparée de quelques ressources, directement accessibles.



L'utilisation d'outils multimédia rend l'apprenant acteur et « son implication devient facteur d'autonomisation et de motivation. » (Cuq, p. 14). C'est un des objectifs principaux visés par les centres de langues.

## **1.4 Centres de Ressources en Langues et questions actuelles**

### **1.4.1 L'omniprésence des TIC**

Les avancées technologiques ont permis un changement majeur dans le domaine de la formation et particulièrement en langues étrangères. La distance physique n'est plus un obstacle à l'accès aux connaissances et à l'apprentissage. Elle a fait naître d'autres pratiques et a rendu possible l'accès à de multiples ressources ainsi que la communication synchrone et asynchrone entre les différents acteurs de la situation d'enseignement/apprentissage.

De plus, en présence d'un véritable projet pédagogique, les TIC contribuent au passage d'une logique de l'enseignement à une logique d'apprentissage. Or, il nous faut demeurer prudents car, quelques décennies de recul nous permettent d'affirmer que « ce n'est pas l'outil mais la façon dont il sera utilisé qui fera la différence. [...] L'outil informatique complète et dynamise l'apprentissage » (Rivens et Scheer 2003).

Les TIC nous invitent aussi à considérer autrement les pôles du triangle didactique savoir/enseignant/enseigné. Nous devons, en effet, à présent y intégrer les relations apprenants/apprenants ou encore la dimension d'autoformation par exemple. « C'est donc une refonte totale de la situation d'enseignement/apprentissage que l'introduction des TIC peut provoquer, où l'on se situe sur le continuum qui va du présentiel enrichi à la formation à distance. » (Rivens 2011, p. 379).

Ce présentiel enrichi constitue un des objectifs poursuivis par les Centres de Ressources en Langues (CRL) où de multiples formes de dispositifs sont envisageables.

### **1.4.2 Distances et dispositifs hybrides**

Les dispositifs de formation à distance (FAD) ont pour premier objectif de vaincre les distances spatiales et temporelles. De la même façon, les dispositifs hybrides qui sont définis

comme des systèmes de formation mêlant les deux dimensions « en présentiel » et « à distance », s'affranchissent au maximum des contraintes de temps et d'espace.

Rivens (ibid.), dans son récent article intitulé « distances plurielles », précise :

Il ne semble plus pertinent d'opposer distance et présence dans la formation, alors même que les dispositifs de formation intègrent de plus en plus des ressources médiatisées, organisées selon des modalités variées, qui ont pour point commun de faire exploser l'unité de temps et de lieu d'apprentissage qui caractérisaient la formation en face-à-face, et d'introduire, à des degrés variables, une forme de distance dans la formation. (p. 376).

En outre, comme le souligne Jacquinet (1993), d'autres distances sont à prendre en compte et à apprivoiser si l'on veut faciliter l'accès à l'autonomie des apprenants. Il s'agit des distances :

- *Technologique* : qui pose la question de l'accessibilité du matériel, son adaptation et son intégration pertinente.
- *Socio-culturelle* : qui interroge l'accès aux exclus du système scolaire et le droit à l'éducation.
- *Socio-économique* : qui attire l'attention sur les coûts engendrés.
- *Pédagogique* : « qui correspond à la distance qui sépare celui qui veut ou doit apprendre et celui qui sait et veut ou doit enseigner. »

D'après Rivens, un dispositif d'autoformation est inclus dans ce qu'on appelle les dispositifs hybrides. Parfois, il se nommera « autoformation guidée » pour les différencier des systèmes d'apprentissage en autodidaxie et préciser que l'apprenant bénéficie d'un guide ou d'un accompagnement.

### **1.4.3 L'intégration des CRL**

L'autonomie en centre de langues n'est pas seulement un objectif mais également une modalité d'apprentissage. L'utilisation des TIC en centre de ressources en langues permet à la fois un accès facile, direct et individuel aux ressources. Encore faut-il que soit donnée aux apprenants la possibilité de transformer cette masse d'informations en savoirs utiles pour atteindre leurs propres objectifs.

Albero (1998) rappelle que des études, menées en 1982 et 1993 par respectivement Barbier-Bouvet et Barbot, « tendent à montrer que les dispositifs utilisant des dispositifs qui

permettent une grande individualisation et une relative autonomie, mettent une grande partie des usagers en difficulté. » (p. 469).

Ainsi Rivens et Scheer posent-elles la question de l'intégration du CRL dans les pratiques d'enseignement. Cette réflexion est cruciale pour la suite de notre travail. Il convient donc de réfléchir sur le statut du centre de ressources et sa reconnaissance institutionnelle et à ce qu'un passage d'un outil optionnel à une partie intégrante du parcours de formation signifierait. Les mêmes auteurs préconisent de « [...] parvenir à créer un aller-retour permanent entre la classe en présentiel et le CRL, avec un juste équilibre entre les deux. Il n'y aura pas de sentiment d'insécurité du côté de l'utilisateur qui ne veut pas perdre le contact humain avec l'enseignant. »

En ce sens, Eisenbeis, en 2002 (cité par Rivens et Scheer, 2003) partage son expérience et affirme que « [...] l'accès à la salle doit être d'emblée programmé dans les cours, de manière à faire intégralement partie de la formation et ne pas être présenté comme un *petit apport supplémentaire* ».

Il s'agit là d'un des enjeux de la réflexion qui fait l'objet de ce travail.

## **1.5 Mes hypothèses**

La prise en compte de ces repères théoriques me permet de formuler quelques hypothèses quant à la portée de mes observations et de leurs analyses, en vue de la mise en place de l'amélioration du dispositif actuel en Centre de Langues Yves Chalon.

- Un outil de suivi en ligne peut constituer une aide efficace au travail en autonomie.
- Le remodelage global de l'accompagnement matériel et humain favoriserait l'entrée des apprenants dans un parcours en autodirection.
- Un changement de reconnaissance du CLYC au sein de l'université permettrait une utilisation plus efficace du dispositif.

Avant de décrire en détail le projet d'ingénierie, il convient, au cours du chapitre 2, de cerner le contexte de sa mise en place et la méthodologie adoptée pour l'analyse de ses besoins.

## CHAPITRE 2 : CONTEXTE ET MÉTHODOLOGIE

Le questionnement majeur du CLYC réside dans l'accompagnement offert aux apprenants de langues en autodirection. Avant d'aborder en détail un projet de solution technique, un diagnostic de l'accompagnement actuel s'impose afin d'être à même de définir les besoins. C'est un des objectifs que je me suis fixé pour cette étude. Dans ce chapitre, Je préciserai d'abord le contexte de mon stage et la nature des missions qui m'ont été confiées. J'exposerai ensuite chaque élément constituant le corpus sur lequel baser mon analyse des besoins. Je préciserai enfin ma démarche d'analyse.

### 2.1 Contexte de stage

J'ai pris mon premier contact avec le CRAPEL en mars 2011. Suite à une entrevue, Mme Macaire, directrice, m'a rapidement mise en contact avec Mme Chateau, directrice du CLYC. Dès mon premier entretien avec celle qui deviendrait ma tutrice de stage, la commande était déjà formulée. Il s'agirait pour moi d'une part de réfléchir à un objet technique répondant aux besoins en aide à l'apprentissage et d'autre part de relancer l'offre de conseil au sein du centre. J'ai donc d'abord dû connaître le centre en profondeur afin de pouvoir ensuite envisager de façon sereine et efficace mes deux missions.

#### 2.1.1 Le CLYC de sa naissance à l'offre actuelle

Je m'attacherai tout d'abord à retracer l'histoire du CLYC avant d'en décrire le fonctionnement actuel.

Gremmo et Riley (1997) rappellent qu'« Yves Chalon, [le fondateur du CRAPEL], dès 1971, disait que la formation des adultes serait « autonomisante » ou ne serait pas ». Des systèmes en auto-direction décrits précédemment sont donc nés dans ces mêmes contextes et esprits de recherche. Ainsi, en 1973, est créée par le CRAPEL la « Bibliothèque Sonore » avec l'aide de l'Université et des enseignants de langues. Dans ce cadre, les apprenants volontaires, spécialisés en anglais, étaient soutenus par des enseignants de langues et des enseignants-chercheurs pour un apprentissage en autodirection de l'anglais uniquement.

Ce centre s'est peu à peu agrandi pour devenir, dix ans après sa création, la « Sono-vidéothèque d'anglais ». Le Département d'anglais s'est alors vu confier la gestion du centre

par l'université, le détachant ainsi de la structure CRAPEL. Par la suite, l'évolution du centre a permis l'introduction d'autres langues que l'anglais. Grâce à cela, les locaux ont été transformés et les équipements techniques renouvelés.

De même que le panel de langues proposées, le public s'est aussi élargi puisque le centre a ouvert ses portes aux étudiants non-spécialistes. Or, l'accueil était effectué par des enseignants de langues non formés et de façon non permanente. Les enseignants des « nouvelles langues » n'y ont joué aucun rôle et les ressources ont souffert d'un manque de renouvellement.

C'est en 1995 que le CLYC ouvre ses portes dans de nouveaux locaux. Le centre actuel porte son nom en hommage à Yves CHÂLON, le premier directeur de la « Bibliothèque Sonore ». Au départ, il demeure géré par l'UFR de langues, et le personnel et les ressources restent inchangés. En ce qui concerne l'espace, deux salles de travail sont ouvertes: Une salle télévision avec un accès à 24 chaînes et une salle multimédia.

Une certaine distance avec le CRAPEL et ses recherches s'est alors installée, ne laissant pas, dans un premier temps, sa place au principe d'autodirection de l'apprentissage.

Or, en 1998, un enseignant chercheur du CRAPEL est nommé par le président de l'Université à la tête du centre. Les objectifs d'autodirection reprennent alors leurs droits. D'autres innovations donneront une nouvelle orientation au CLYC pour arriver au centre de langues que j'ai découvert.

Voici la composition actuelle du CLYC : le personnel, les lieux, le matériel et les services offerts.

- L'équipe se compose d'une directrice (aussi sous-directrice du PEARL), de 2 documentalistes, de 2 personnes en charge de l'accueil du public et d'une secrétaire. Il n'y a pas de poste de conseiller au moment de mon arrivée dans la structure.
- Le lieu comprend :
  - ✓ un hall d'accueil, pour la consultation du catalogue et l'emprunt des documents
  - ✓ une salle vidéo comprenant 28 ensembles téléviseurs-magnétoscopes et lecteurs DVD. De cette salle, on accède aussi à une trentaine de chaînes TV
  - ✓ une zone écoute avec 12 lecteurs CD audio et 12 lecteurs cassettes audio
  - ✓ une zone multimédia avec 16 ordinateurs en réseau permettant d'accéder à différents logiciels et cédéroms de langues ainsi qu'à une sélection de sites internet. Une imprimante est également mise à disposition
  - ✓ une zone lecture avec des revues et journaux en différentes langues
  - ✓ une zone Vocabulaire en trois langues (CD audio)
  - ✓ 3 zones réservées aux entretiens de conseil

- ✓ une salle d'expression orale
- Les services offerts sont les suivants :
  - ✓ Le CLYC offre une grande variété de supports pour travailler les différentes compétences (TV, CD/cassettes audio, DVD, cassettes vidéo, cédéroms, abonnements à des sites internet, presse).
  - ✓ Il met à disposition divers documents (méthodes, documents authentiques parfois accompagnés d'une transcription ou d'un script, exercices, dictionnaires bilingues, unilingues et grammaires).
  - ✓ Les apprenants accèdent aux ressources par l'intermédiaire d'un catalogue spécifique séparant documents authentiques et méthodes de langues.
  - ✓ Il permet aussi aux apprenants de participer à des séances de conversation d'une heure en groupe de 8, dans différentes langues, avec des locuteurs natifs.
  - ✓ Il propose sur rendez-vous, des séances de conseil à l'apprentissage.
  - ✓ Il favorise la création de tandems en mettant en contacts les personnes désireuses d'échanger leurs compétences en langue.
  - ✓ Il suggère aux utilisateurs une réflexion sur l'apprentissage, à travers des fiches méthodologiques en libre-service, placées à l'entrée de la salle principale.

### **2.1.2 Les différents modes d'utilisation**

L'observation du centre et son fonctionnement m'ont fait distinguer 3 principaux types d'utilisations:

➤ L'accès « accompagné » :

La fréquentation des étudiants est liée à un cours et à un enseignant. Ils accèdent au CLYC avec cet enseignant qui reste présent et joue parfois le rôle de conseiller ou de tuteur. C'est le cas de certains groupes du Département de Français Langue Etrangère (DeFLE) et de non-spécialistes en langues.

➤ L'accès « recommandé » :

Les étudiants sont dirigés au CLYC par un enseignant. Les activités à réaliser peuvent être définies par l'enseignant ou libres. C'est un moyen pour certains enseignants d'introduire et d'encourager l'autodirection de l'apprentissage. Le temps passé au CLYC est alors compté et validé sur un document justificatif (créé par l'enseignant) par le personnel d'accueil.

➤ L'accès « libre » :

De même qu'ils accèdent à n'importe quelle bibliothèque du campus, les étudiants utilisent le CLYC dans une démarche volontaire et autonome lors de leur temps libre.

### **2.1.3 Des expériences de suivi**

Bien qu'aucun outil global de suivi n'existe au centre, nous pouvons néanmoins observer quelques pratiques qui vont dans ce sens.

### **2.1.3.1 La validation dans le cadre d'Erasmus**

Les étudiants qui ont pour projet de partir dans le cadre du programme Erasmus ont la possibilité de faire valider leur temps de travail passé au CLYC. Ils doivent pour cela cumuler au minimum 10 sessions d'environ une heure chacune de travail en autodirection sur une langue donnée. Le personnel d'accueil, après avoir relevé les heures d'entrée et de sortie de l'étudiant, tamponne une fiche-type (Annexe 11). Ce document fera office de preuve de formation en langue.

Nous noterons, et nous nous étonnerons peut-être, que cette fiche n'évoque en rien les contenus abordés par l'apprenant et qu'il s'agisse uniquement d'une fiche de présence.

### **2.1.3.2 Un nouvel outil : English Logsheets**

Quelques enseignants d'anglais ont mis en place une forme de suivi auprès d'étudiants non-spécialistes. L'outil choisi est une fiche, appelée Logsheets (Annexe 10), qui comprend :

- ✓ L'identité de l'étudiant et des renseignements sur sa filière, son groupe
- ✓ Une grille d'auto-évaluation conforme à la grille du CECR
- ✓ Un espace pour inscrire des objectifs d'apprentissage
- ✓ Un tableau sur lequel rendre compte du travail effectué (date, heures d'arrivée et de départ, compétence travaillée, commentaires personnels, objectifs pour la session suivante et temps passé)

Les modalités de son utilisation, qui apparaissent sur les documents complémentaires distribués aux étudiants, sont les suivantes :

*« [...] les étudiants auront l'occasion de renforcer leurs compétences en langue anglaise et de combler au mieux leurs lacunes en effectuant régulièrement des activités linguistiques au centre de langue (CLYC) »*

*« Chaque temps de présence au CLYC (par tranche d'1h) sera validé à l'aide d'une fiche nominale. Un bilan de présence sera effectué à la fin de la 10<sup>ème</sup> semaine de cours. »*

Un autre type de « logsheets », que l'on peut traduire par « carnet de bord » avait fait l'objet d'une expérience relatée par Chateau et Zumbhil en 2010. Dans le cadre d'une

recherche-action, les deux auteures avaient mis en place un dispositif de travail de l'anglais en autonomie guidée pour les étudiants de Master 1 de psychologie. Il avait pour objectif « d'encourager le cheminement vers l'autonomisation de ces apprenants ». Un carnet de bord en ligne avait donc été proposé aux étudiants afin de leur permettre d'avoir « une réflexion personnelle plus poussée sur leur apprentissage ».

D'après leurs analyses, « Il semblerait bien [...] que le carnet de bord facilite le processus d'autonomisation de l'apprenant puisqu'il favorise la réflexion personnelle sur ses pratiques [...]. ». Ayant reconnu l'utilité du carnet de bord, elles précisent néanmoins qu'

Un moyen pour aider [l'étudiant] et éviter qu'il ne se décourage pourrait être de combiner carnets de bord et forum pour lui permettre de trouver auprès de ses pairs ou des conseillers, des solutions, lorsque son apprentissage se trouve bloqué malgré les stratégies mises en place.

L'idée de la combinaison des moyens permettant d'une part la réflexion métacognitive et d'autre part la résolution de problèmes concrets, nous interpelle particulièrement. Les pratiques du DeFLE sont, dans cette optique, intéressantes à découvrir.

### **2.1.3.3 Le suivi au DeFLE**

Les enseignants du DeFLE disposent eux aussi d'une forme de carnet de bord. En début d'année est remis aux étudiants étrangers un livret intitulé « Apprendre à apprendre le Français » (Annexe 37, extrait 2). Les enseignants, qui en sont les rédacteurs, préconisent de l'utiliser de la façon suivante :

Il suffit de l'avoir sur soi au CLYC et de s'en servir comme d'un guide. Pour organiser et planifier votre travail, vous en aurez peut-être besoin en plus d'un cahier. Il deviendra votre « carnet de bord ».

Une fiche intitulée « Lorsque tu es au CLYC » accompagne ce livret (Annexe 12) et, de la même façon que la logsheet, encourage l'apprenant à garder des traces de ses passages au centre en y indiquant la date, la compétence travaillée, l'objectif fixé, le document utilisé et l'activité effectuée. Deux colonnes surmontées d'émoticônes (signifiant « j'aime » ou « je n'aime pas ») invitent l'utilisateur à donner son sentiment sur la séance de travail en général.

Tous les documents évoqués sont autant de pistes sur lesquelles baser notre réflexion et dont nous pourrions espérer rassembler les atouts sur un outil unique. Ce projet constitue une de mes deux missions.

## **2.2 Mes missions**

### 2.2.1 Le projet d'ingénierie

D'après la typologie des missions, proposée par Mangenot (Cours de méthodologie du mémoire professionnel, CNED), celle qui m'a été confiée consiste à effectuer l'évaluation d'un dispositif et à proposer une remédiation. La question première soulevée par la direction du CLYC concerne le recueil de données sur l'utilisation effective de l'ensemble du dispositif par les usagers.

La mission de formation du CLYC, telle qu'elle apparaît dans les statuts, est « d'offrir à tous les étudiants la possibilité d'une formation autonome en langues étrangères dans le cadre de diplômes existants, de séjours d'études à l'étranger ou de nécessités personnelles ». La commande émane de ce qui semble freiner la réalisation optimale de cette mission. La direction se donne donc pour but de mieux connaître l'utilisation qui est faite du centre afin de mieux répondre aux besoins des utilisateurs. Les objectifs que le commanditaire se fixe sont de deux natures :

- D'une part, au niveau du fonctionnement du CLYC :
  - Conserver et pouvoir accéder à de multiples données sur l'utilisation qui est faite du CLYC
  - Simplifier les tâches de gestion quotidienne
- D'autre part, au niveau pédagogique :
  - Offrir une possibilité de mémoire et de suivi des actions réalisées lors du processus d'apprentissage, de matérialisation et de construction autonome du parcours
  - Promouvoir l'apprentissage autodirigé et le faciliter
  - Faciliter les interactions asynchrones entre l'apprenant et les enseignants et/ou les conseillers.

Dès le début de la réflexion et lors de nos premières rencontres, le commanditaire avait évoqué la création d'une plate-forme en ligne dont une première version aboutie serait susceptible de voir le jour à la rentrée de septembre 2012. Elle serait propre au CLYC et rassemblerait des fonctions déjà existantes ainsi que de nouvelles fonctions qu'il me faudrait préciser au fil du stage et que j'ai d'abord définies ainsi :

 FONCTION INFORMATIVE :

Présentation complète du CLYC et de l'apprentissage en autodirection.

✚ FONCTION DE MEMOIRE :

Traces de toutes les activités. Cet outil permettra ainsi à l'étudiant qui travaille une langue en autonomie de voir évoluer son propre parcours. On y retrouverait toutes les informations sur ses actions lors de son apprentissage. Soit, par exemple : la récupération des temps de connexion, l'historique des emprunts, l'utilisation des ressources, les commentaires sur ces ressources visibles par tous, les recours au conseil, le carnet de bord des activités.

✚ FONCTION REFLEXIVE :

Carnet de bord interactif individuel. Documentation sur la méthodologie de l'apprentissage.

✚ FONCTION DE COMMUNICATION :

Communication synchrone et asynchrone entre les différents acteurs (apprenants, conseillers, enseignants). Possibilité de s'inscrire directement aux activités.

✚ FONCTION DE SIMPLIFICATION

Allègement du fonctionnement actuel (fiches d'emprunts, inscriptions aux conversations, aux tandems).

Cette description constitue une ébauche du cahier des charges que j'aurai à établir au cours du stage.

L'ingénierie pédagogique nécessite une étude précise du contexte. De ce point de vue, l'opportunité d'une pratique dans ce contexte, pour le connaître en profondeur, était à saisir.

## **2.2.2 Le conseil à l'apprentissage en autodirection**

### **2.2.2.1 L'offre de conseil et la communication**

Par le passé, l'offre de conseil avait été assurée par les directeurs successifs du centre et quelques enseignants. A mon arrivée, la possibilité pour les étudiants de bénéficier d'une aide méthodologique apparaissait sur le site Internet en ces termes :

Le CLYC vous permet également d'améliorer vos techniques d'apprentissage. Des conseillers sont à votre disposition sur rendez-vous auprès du personnel d'accueil. Le conseiller vous aidera à organiser votre apprentissage, à choisir des activités et à établir un programme adapté à votre cas personnel.

Dans les faits, la demande était quasi-inexistante et personne n'était réellement nommé conseiller pour y répondre. Cette pratique existe néanmoins de façon isolée dans certains

départements, au bon vouloir de quelques enseignants. C'est notamment le cas au DeFLE où des séances de conseil individuelles ont lieu en parallèle aux séances de travail collectives au CLYC. La demande émane la plupart du temps de l'enseignant qui devient conseiller le temps d'une séance avec un étudiant, à qui il aura proposé de revenir sur son parcours, en retrait du groupe travaillant en autonomie.

Cette volonté de relance de l'activité de conseil à la rentrée 2011 nécessitait de mettre en place une communication. J'ai, pour cela, réalisé une affiche précisant la nature de l'offre, les horaires et les modalités d'inscription (Annexe 33).

Or, la diffusion de cette information ne pouvait pas dépendre de l'affichage uniquement. En effet, ce projet nécessitait aussi que tout le personnel coopère et inclue dans son accueil et sa description du centre cette dimension de conseil. Il me paraissait important de pouvoir proposer la rencontre avec un conseiller à tout étudiant qui semblait en doute sur son utilisation future du centre. Je donnai à mes collègues quelques exemples de situations qui pouvaient entraîner une proposition de conseil :

- Une première visite au CLYC
- Une difficulté dans un choix de ressources
- Une demande de méthode de langues « débutant »
- Une question sur l'évaluation

Les responsables de l'accueil et les documentalistes ont accueilli ma proposition et modifié leur présentation et leurs réponses en ce sens.

#### **2.2.2.2 La prise de rendez-vous**

Afin de faciliter la prise de rendez-vous, j'ai mis en place un calendrier partagé en ligne à l'aide de l'outil messagerie de l'université. J'ai ensuite ouvert des créneaux selon mes disponibilités pour les séances de conseil. Ainsi, après que je l'en ai informé, tout le personnel du CLYC a pu proposer ces horaires aux étudiants demandeurs et les inscrire. L'information me parvenait directement accompagnée des coordonnées de l'apprenant et de quelques mots décrivant sa demande.

La mise en place de cet outil et les moments partagés avec chacun autour de sa prise en main ont servi mon entrée et mon intégration dans l'équipe et ont joué un rôle non négligeable dans l'identification de ma place par mes collègues.

### **2.2.2.3 Le déroulement des séances**

Pour me former à la fonction de conseillère, en plus de mes diverses lectures, j'ai eu la chance de pouvoir assister à 6 cours dispensés par Mme Carette et destinés à des étudiants en Master 2 FLE en présentiel sur le campus Lettres de Nancy 2. Parallèlement, j'ai visionné des enregistrements de l'expérience SAAS, accessibles dans les locaux du CRAPEL tout proche. J'ai enfin observé quelques séances de conseil au sein du DeFLE.

La différence majeure entre les conseils observés pour ma formation et ceux que j'ai mis en place réside dans le statut des étudiants que j'ai rencontrés. Si, au SAAS comme au DeFLE, on pourrait qualifier le public de « captif », puisque payant pour un programme, les étudiants que j'ai côtoyés ne l'étaient en rien. Leur venue à une première séance et aux suivantes dépendaient uniquement de leur bon vouloir.

De plus, l'unicité de chaque étudiant me forçait à toujours varier ma gestion des séances, néanmoins, je peux dégager quelques traits pratiques communs, comme par exemple :

- ✓ L'installation dans une salle prévue à cet effet, sans écran, en prenant soin d'éviter le positionnement en face-à-face, lui préférant un placement « en angle ».
- ✓ Une attention toute particulière au déroulement de la première séance, un effort d'écoute et de compréhension de la personne et de ses objectifs.
- ✓ La durée de la séance, qui est passée, au fil du temps, de 30 à 45 minutes environ.
- ✓ La visite du CLYC et des explications sur l'accès aux ressources, même s'il ne s'agissait pas de la première venue de l'étudiant.
- ✓ Une prise de notes des données essentielles sur l'apprenant.
- ✓ La rédaction d'une fiche rassemblant ces notes et utilisable par d'éventuels autres conseillers.

L'activité de conseillère est une tâche passionnante. Cette première expérience fut très riche en apprentissages et a confirmé mon goût pour le contact avec les apprenants. Ma motivation venait d'abord de mon envie de les aider à mieux définir leurs objectifs et à trouver leur propre chemin pour les atteindre.

## **2.3 Démarches méthodologiques et recueil des données**

### **2.3.1 La démarche ethnographique privilégiée**

Pour cette étude, je qualifierai ma démarche globale de recherche qualitative. Bien que cette démarche n'ait pas été totalement adoptée, elle demeure néanmoins empreinte d'une forte dimension ethnographique. En effet, je n'ai pas choisi de mettre en place une étude à grande échelle mais bien de m'intéresser à tout ce qui constitue les pratiques quotidiennes des acteurs et usagers du CLYC. D'après Mangenot<sup>3</sup>, cette démarche, « [...] privilégie la pertinence par rapport à la représentativité, l'observation patiente, l'utilisation de narrations brèves mais significatives » (p.18). Elle ne s'est pas imposée à moi dès le début de mon approche du centre, mais s'est finalement révélée tout à fait appropriée pour une partie au moins de mon recueil de données.

En effet, les paroles des différents acteurs de ce lieu représentaient pour moi le moyen le plus sûr et le plus authentique de m'approcher de la réalité qu'il m'importait de saisir. Le temps a aussi été un allié précieux dans cette lente et profonde découverte. Je me suis souvent installée à des endroits qui facilitaient l'observation. Consciente de mes représentations sur son fonctionnement à mon arrivée au CLYC, c'est en changeant constamment de point de vue que j'ai réussi à provoquer le contact avec une grande variété de situations et à mettre à mal ma subjectivité.

Ma présence dans les locaux a aussi naturellement permis de nombreux contacts humains et le fait que j'aie cherché à m'intégrer au lieu a, je pense, facilité l'entrée en communication avec les différents acteurs. Les conversations ont toujours commencé de façon informelle, ce qui rendait les échanges vécus ensuite d'autant plus authentiques.

Afin d'être à même d'établir un diagnostic de l'accompagnement actuel au CLYC et de mieux définir les besoins en terme de suivi, j'ai choisi de multiplier les techniques de recueil de données. J'ai ainsi pu considérer et analyser un maximum d'éléments appartenant au contexte pédagogique. J'exposerai d'abord les différents moyens utilisés pour composer le corpus sur lequel baser mes analyses puis j'identifierai ce dernier et ferai quelques remarques nécessaires à la compréhension des analyses qui suivront.

Le classement que j'ai adopté pour la présentation de mon recueil est issu du « panorama des instruments de recherche » décrit par Van der Maren (2003). Le classement des trois types de données qu'il propose convient à l'étude présentée, c'est pourquoi, de la même manière,

---

<sup>3</sup> MANGENOT, F. Méthodologie du mémoire professionnel. Cours de Master mention Sciences du langage spécialité Fle, 2<sup>ème</sup> année. CNED – Université Stendhal-Grenoble 3.

j'ai distingué les données « invoquées », les données « provoquées » et les données « suscitées ».

### **2.3.2 Le recueil de données**

Ce recueil répond à un double objectif : Il vise à la fois ma compréhension globale du centre et l'analyse des besoins des usagers.

#### **2.3.2.1 Les données provoquées**

Ce sont « les données construites spécialement dans le cadre de la recherche et pour la recherche. Elles ne sont pas naturelles au terrain de l'action. » (Ibid., p. 139). Les moyens pour récolter ces données, dont je commenterai la mise en œuvre, sont de deux natures :

- ✚ Une réunion avec le personnel du CLYC ayant pour objet le projet d'ingénierie de la plate-forme
- ✚ Un questionnaire distribué aux enseignants

##### ***La réunion avec le personnel***

Cette rencontre, entre le personnel du CLYC et moi, avait deux objectifs. Le premier consistait à accueillir les remarques et suggestions de l'équipe quant au projet de plate-forme. Le second concernait davantage ma place en tant que stagiaire. En effet, dans les premiers temps, mon rôle n'était pas tout à fait connu du personnel. Il me parut important de m'intégrer peu à peu, mais le plus tôt possible, à l'équipe, que le projet mené concernait de près.

La réflexion sur la conception de la plate-forme en était alors à ses balbutiements. J'ai fourni aux personnes présentes un ordre du jour de la réunion (Annexe 23) accompagné d'une première proposition d'arborescence (Annexe 25), dans le but de lancer une discussion constructive.

##### ***Le questionnaire***

Afin de connaître l'utilisation que font les enseignants du CLYC, j'ai distribué, dès la fin du mois d'octobre, un questionnaire (Annexe 24) à l'ensemble des enseignants de langues, spécialistes ou non, du Campus Lettres et Sciences Humaines de Nancy2.

Contrairement à la démarche globale qui a fourni des informations de type qualitatif, celles recueillies par le questionnaire sont davantage d'ordre factuel. Chronologiquement, ce choix d'outil était le premier et marquait le point de départ de mon investigation. Je suppose que mes représentations de la découverte du lieu se limitaient alors à la possibilité que j'avais de quantifier et de catégoriser les divers usages qu'il en était fait.

Ce questionnaire comporte 12 questions et mêle questions fermées et questions ouvertes. Les trois premières (1 à 3) ont pour but d'identifier clairement la provenance, en termes de département d'origine, de l'enseignant et des étudiants auxquels il a affaire.

Les quatre questions suivantes (4 à 7) sont fermées et cherchent à saisir la connaissance que cette catégorie d'enseignants a du CLYC et la communication qu'en font ces derniers. Les questions 8 à 10 abordent le thème de l'autonomie. L'emploi du terme autonomie au lieu d'autodirection est volontaire. Il permet à mon sens de demeurer dans un champ de réflexion assez général.

Afin de recueillir un maximum d'informations, les réponses positives, tout au long du questionnaire, sont sujettes à justification. Enfin, les deux dernières questions sont ouvertes et touchent directement le projet de plate-forme.

J'ai soumis ce questionnaire, par mail, à la majorité des enseignants. D'autres ont été déposés directement dans les bureaux des départements concernés.

### **2.3.2.2 Les données suscitées**

Elles constituent « des données intermédiaires entre les données provoquées et les données invoquées. Elles sont construites dans le cadre de la recherche mais dans un contexte qui se rapproche des situations naturelles, comme la conversation, le dialogue, le récit. » (Ibid., p. 141). J'ai eu l'opportunité de rencontrer :

 des enseignants

 des apprenants

Je situerais ces conversations, d'après les diverses définitions de De Maren, entre les « récits de pratique » et « les « entrevues ». En effet, au cours des premiers, « l'enquêteur demande à l'acteur de lui raconter ou de lui expliquer ce qu'il a fait et comment il a fait. », tandis que lors d'une entrevue, « on pose des questions, on réagit par des arguments et des objections afin de susciter une nouvelle explication [...]. » (p.141).

J'ajouterai que les conversations avec les apprenants n'ont pas été menées auprès d'un échantillon particulier défini d'avance. Mes interlocuteurs sont des utilisateurs du CLYC, disponibles au moment choisi et qui ont accepté de me consacrer un peu de leur temps.

### **2.3.2.3 Les données invoquées**

D'après notre auteur de référence, ce sont des données « qui existent indépendamment de la recherche que nous voulons mener » (p. 138) et pour lesquelles les « observations invoquées d'activités naturelles ne sont pas des observations intrusives [...] » (p. 139).

C'est à travers ce troisième type de données que j'ai pu le mieux saisir le contexte de mes actions, et leur portée dans mes analyses sera primordiale. Cela concerne, au CLYC, la connaissance du terrain par son observation fine. J'ai choisi d'utiliser les données recueillies lors:

- ✚ de l'observation du fonctionnement du CLYC, de la circulation des étudiants, des interactions entre les différents acteurs
- ✚ de l'observation du rôle de chacun des membres du personnel et de leurs relations dans le travail
- ✚ de l'observation de séances de travail d'étudiants accompagnés d'un enseignant
- ✚ de l'observation de séances de conseil au sein du DeFLE
- ✚ de la prise de connaissance du catalogue des ressources du CLYC

Ces données incluent aussi les « données recueillies par des instruments « discrets » auxquels les acteurs se seront habitués [...] » (p. 139). Cela concerne

- ✚ les enregistrements de séances de conseil et de conversations avec des étudiants

J'ai profité du rôle privilégié de conseillère pour garder trace de ces moments de questionnement sur l'apprentissage en autodirection. Pour chaque entretien de conseil que je désirais enregistrer, j'ai demandé l'accord de la personne conseillée et fait signer un « consentement de participation » (Annexe 34). Ce sont les transcriptions de ces enregistrements que j'ai soumis à l'analyse.

### **2.3.3 Le corpus**

Je présente dans le tableau ci-dessous le corpus obtenu. J'y précise la nature du recueil de données, l'élément obtenu et la référence de l'annexe correspondante.

Type de données	Nature du recueil de données	Élément du corpus	Annexe N°
<i>Données provoquées</i>	Réunion avec le personnel du CLYC	Compte-rendu	1
	Questionnaire aux enseignants de langues	Tableaux de résultats	2
<i>Données suscitées</i>	Entretien semi-directif avec Mme Martin	Récit	3
	Entretien semi-directif avec M. Charles	Récit	4
	Conversations apprenants au CLYC (3)	Récits	5, 6, 7
<i>Données invoquées</i>	Catalogue des ressources du CLYC	Exemples de recherches	8, 9
	Document de suivi - Anglais	Logsheet	10
	Document de suivi - Erasmus	Attestation de présence	11
	Document de suivi – DeFLE	Fiche de suivi DeFLE	12
	Séance de travail au CLYC d'étudiants accompagnés de leur enseignant, Mme Montagne	Récit	13
	Présentation du CLYC : Mme Jean et un groupe d'étudiant du DeFLE	Récit	14
	Séance de conseil au sein du DeFLE : Mme Jean et Cho	Récit	15
	Séance de conseil au sein du DeFLE : Mme Jean et Selda	Récit	15
	Séance de conseil : Mehdi	Récit	16
	Séance de conseil : Adem	Récit	16
	Séance de conseil : Paul (A1)	Transcription	17
	Séance de conseil : Marie (A2)	Transcription	18
	Séance de conseil : David (A3)	Transcription	19
	Séance de conseil : Abou(A4) (anglais)	Transcription	20
	Séance de conseil : Abou(A4) (français)	Transcription	21

Tableau 2: Corpus obtenu

Les données décrites ont participé à ma meilleure connaissance du terrain. Certaines donnent lieu à un document construit, directement exploitable pour mon analyse et placé en annexe. D'autres sont de l'ordre de la connaissance en général : non quantifiables, elles sous-tendent néanmoins toutes mes réflexions.

*Remarques :*

- Que les conversations aient été enregistrées ou non, les récits qui les relatent en décrivent les circonstances et reprennent certaines des paroles prononcées le plus fidèlement possible, d'après des notes ou transcrites d'après un enregistrement.

- Afin de protéger leur anonymat tout en conservant les récits vivants, j'ai renommé toutes les personnes qui apparaissent dans le corpus analysé.

## **2.4 Quelques remarques quant aux diverses analyses**

### **2.4.1 Le conseil, outil de diagnostic privilégié**

Mon objectif n'était pas d'effectuer un travail de recherche exhaustif sur le déroulement des séances de conseil mais bien de détecter les thèmes abordés et les réflexions en rapport avec mon projet d'ingénierie. Mon choix des entretiens à analyser s'est donc tourné vers ceux dont la richesse relative, en termes d'engagement dans l'échange, me donnait à penser qu'ils pourraient contenir des échanges correspondant à mon investigation.

#### **2.4.1.1 Les transcriptions**

La tâche a été facilitée par l'utilisation du logiciel Transcriber. Sur les documents en annexe, chaque transcription est précédée de quelques renseignements au sujet de l'apprenant et des circonstances de la séance de conseil. Les conventions de transcriptions que j'ai retenues sont les suivantes :

C	conseiller
An	apprenant n
(N)	énième tour de parole du locuteur
+ [ ]	chevauchement
/	micro pause
///	pause d'environ 1 seconde ou 2 secondes
'	modalité interrogative
*	modalité exclamative
[ ]	commentaire du transcripteur

Lorsque parfois l'enregistrement s'est avéré impossible, à cause du refus de l'apprenant ou de contraintes techniques, j'ai gardé trace de la séance sous forme de notes dont j'ai tiré un récit.

#### **2.4.1.2 L'analyse**

Ma démarche est proche de la démarche du type « analyse du contenu ». Il s'agit d'une méthode qualitative, utilisée en sociologie, qui consiste en un relevé de thèmes suivi d'un regroupement en catégories significatives. Elle permet de chercher à comprendre les activités cognitives du locuteur, notamment en ce qui concerne ses attitudes et ses représentations.

Pour ma part, je me suis appuyée sur « les 7 piliers de l'autoformation » proposés par Carré en 1992 et déjà évoqués au paragraphe 1.1.2. Sachant que les pratiques d'accompagnement qui forment son modèle concernent l'autoformation dans le domaine de la formation professionnelle, j'ai d'abord adapté ce dernier à la situation à analyser. Le tableau ci-dessous met en parallèle les points communs et les différences des formes d'accompagnement relatives aux deux contextes. Il définit en outre les thèmes choisis pour mon analyse.

Piliers de l'accompagnement dans la formation professionnelle (Carré, 1992)	Thèmes d'analyse correspondant aux modes d'accompagnement à l'autodirection au CLYC
1 - Le projet individuel	A - Le projet individuel
2 - Le contrat pédagogique	
3 - Un mécanisme de préformation	B - Apprendre à apprendre
4 - Les formateurs-facilitateurs	C - Les conseillers/ Les enseignants
5 - Un environnement ouvert de formation	D - Les ressources disponibles
6 - L'alternance individuel-collectif	E - L'alternance individuel-collectif
7 - Un triple niveau de suivi	
	F - Carnet de bord interactif G - Attitude réflexive H - Auto-évaluation

Tableau 3: Définition des thèmes d'analyse, basée sur "les 7 piliers de l'accompagnement"

Les piliers 2 et 7 de Carré, respectivement « le contrat pédagogique » et « le triple niveau de suivi », ne constituaient pas des catégories recevables dans notre réflexion. Les thèmes retenus pour l'analyse sont donc les catégories A à H obtenues. Afin de faciliter leur repérage

dans le corpus, j'ai choisi de faire apparaître en différentes couleurs les passages des transcriptions se rapportant aux différents thèmes :

A – Projet individuel
B – Apprendre à apprendre
C - Les conseillers/ Les enseignants
D - Les ressources disponibles
E - L'alternance individuel-collectif
F - Carnet de bord interactif
G - Attitude réflexive
H - Autoévaluation

Tableau 4 : Identification des thèmes du corpus par couleurs

L'identification de thèmes a mené au choix de présentation de mes analyses, dans l'optique d'ingénierie qui nous intéresse.

## 2.4.2 Les limites

### 2.4.2.1 La faible participation au questionnaire

La distribution d'un questionnaire fait toujours espérer un maximum de réponses... Il n'en a pas été ainsi pour celui que j'ai fait parvenir aux enseignants de langues. Or, quelles que soient les raisons de cette faible participation (24/110, soit 21,8%), et malgré ma déception, je reconnâtrai néanmoins l'engagement des enseignants du DeFLE (7/9, soit 77,7%) et la possibilité de l'exploitation qualitative de leurs réponses, notamment aux questions ouvertes.

### 2.4.2.2 Observation participante et représentations

L'observation participante, en particulier au début de ma pratique de conseil, s'est révélée être un véritable obstacle, si bien que pour un temps, j'avais fait le choix de ne pas enregistrer les séances de conseil. Le rôle du chercheur prenait trop souvent le pas sur le conseiller et déviait son attention de l'objectif premier de la séance de conseil.

Par la suite, la tendance s'est inversée. Plus à l'aise dans mon rôle de conseillère, je m'y suis tenue, séparant le temps de l'observation de celui de l'analyse.

De plus, bien que j'aie été attentive à l'influence que mes représentations pouvaient avoir sur mon discours, j'ai néanmoins noté une propension à exprimer ma surprise ou à souligner certaines attitudes des apprenants, notamment lorsqu'étaient abordés des thèmes tels que le profil d'apprentissage ou encore le rapport à l'écrit.

Enfin, la simultanéité, entre le recueil de données et la construction du cahier des charges, a parfois représenté un obstacle à la prise de distance nécessaire au montage du projet d'ingénierie.

Ne perdant pas de vue l'objectif premier de toutes ces investigations sur le terrain, je convoquerai les analyses nécessaires, issues du croisement des différents éléments du corpus, au cours des deux parties suivantes.

## **CHAPITRE 3 : ANALYSES DES BESOINS ET PISTES POUR LA CONCEPTION D'UN OUTIL DE SOUTIEN À L'AUTODIRECTION**

L'analyse du corpus nous permet, d'une part de mieux cerner les modes d'accompagnement de l'autodirection au CLYC, et d'autre part d'étoffer la réflexion qui servira de base à la rédaction du cahier des charges de la plate-forme envisagée.

Les thèmes retenus pour la recherche d'éléments dans le corpus donnent lieu à des analyses et des propositions dont le traitement sera réparti au cours des chapitres 3 et 4.

Dans ce chapitre, nous focaliserons en grande partie notre attention sur les paroles des différents acteurs observés, qui nous ont permis de mettre en évidence des besoins en termes de conservation de traces lors de l'apprentissage en autodirection. Nous montrerons en quoi la place donnée à la gestion de ce parcours peut avoir une portée autonomisante.

Nous présenterons nos analyses en fonction des besoins suivants de l'apprenant : la définition de son projet d'apprentissage, le développement de la compétence d'apprenant, l'évolution de son parcours et la prise de recul par rapport à l'apprentissage. Nous ferons enfin le point sur les besoins spécifiques du public du DeFLE.

### **3.1 Définir un projet individuel**

Avant d'aborder la manière de gérer un apprentissage en autodirection, nous devons nous poser la question de l'entrée dans ce parcours. Le premier pas consiste sans doute à identifier les raisons de l'engagement dans la formation. La réponse à la question « Pourquoi apprendre ? » semble inévitable. Cuq (2003) souligne que :

dans le domaine de l'apprentissage, on admet que la motivation joue un grand rôle et qu'elle détermine la mise en route, la vigueur ou l'orientation des conduites ou des activités cognitives et fixe la valeur conférée aux divers éléments de l'environnement. (p. 171)

Les raisons qui font apparaître un désir d'apprendre une langue sont variées. Il faut donc donner l'opportunité à l'apprenant de mettre en mots sa motivation afin de permettre à l'action de se déclencher.

Le but à atteindre peut-être ressenti comme un désir profond, proche de la passion ou de l'idéal, ou au contraire vécu comme une contrainte imposée par des éléments extérieurs. Le fait de devoir préciser son projet pourrait aussi inviter l'apprenant à se présenter plus en détails, y liant ainsi sa propre histoire.

Nous observons que, dans le cadre du DeFLE, le livret d'accompagnement remis en début d'année ne laisse pas de place à la définition du projet de chacun. Il demande seulement à l'apprenant de préciser le niveau qu'il souhaite atteindre (Annexe 37, extrait 4). La prise en compte de cette étape est pourtant évoquée à l'oral lors des premières séances d'accueil, comme nous pouvons l'observer lors de la séance menée par Mme Jean (Annexe 14) :

*« Vous êtes en France avec des projets différents et donc au CLYC, chacun va travailler sur son objectif personnel. »*

Elle propose ensuite à quelques étudiants d'expliquer leurs projets, afin de bien montrer que chacun d'entre eux est « *unique* ».

Du passage obligé pour la validation d'un diplôme au projet de vie, voici plusieurs exemples de projets formulés par des étudiants lors d'entretiens de conseil :

➤ **Validation nécessaire d'une unité de valeur (Paul) :**

il faut absolument que je progresse puisque euh avant la deuxième année de master euh il me faut avoir obtenu au moins un semestre en langue / étrangère [Annexe 17, Paul (A1-1)]

ensuite si je veux partir dans deux ans [Annexe 17, Paul (A1-11)]

moi ce que je vise au moins ce semestre c'est d'avoir au-dessus de 5 c'est pas une grande ambition mais euh voilà' et pis après tenter de progresser pour qu'à la fin de la licence je puisse avoir dans les 7 ou 8 et avoir un niveau suffisant pour partir à l'étranger disons un niveau suffisamment bon ou du moins pas tout à fait mauvais pour partir et pas trop être largué pour suivre les cours en anglais [Annexe 17, Paul (A1-54)]

➤ **Prévision d'un éventuel besoin (Marie) :**

je vais faire après un master de FLE français langue étrangère pour pouvoir travailler à l'étranger [Annexe 18, Marie (A2-3)]

comme je pars à l'étranger pour pouvoir essayer de m'améliorer pour pouvoir parler à l'étranger / comme ce sera peut-être pas au début pouvoir travailler tout de suite dans un pays asiatique ce sera peut-être aussi dans des pays anglophones tout ça donc euh comme c'est la première langue parlée dans le monde [...] j'ai envie de m'améliorer [Annexe 18, Marie (A2-12/13)]

➤ **Projet professionnel (Cho) :**

L'étudiante parle finalement de ce qui lui tient à cœur : en France, elle veut apprendre la boulangerie. Elle est heureuse d'expliquer à sa conseillère qu'elle est allée dans un CFA pour demander des renseignements sur les formations professionnelles. [Annexe 15/1, Cho]

A la fin de la séance, elle reçoit les encouragements de sa conseillère qui lui affirme que « *l'important est d'avoir un objectif général.* » et que son projet de formation en boulangerie est un beau projet. [Annexe 15/1, Cho]

*c'est juste pour apprendre le français en ce moment pour moi c'est juste pour préparer l'examen B2 [...] Je voudrais bien enseigner le chinois en France\** (Annexe 6, Fangzhen).

➤ **Projet de vie (Abou) :**

je veux apprendre l'anglais parce que surtout la première des choses je veux je veux / mon pays de rêve c'est les Etats-Unis [Annexe 20, Abou (A4-10)]

si je m'y mets le plus tôt que possible je pense d'ici la fin de l'année que je pourrai y arriver [Annexe 20, Abou (A4-52)]

Quelle que soit le niveau de précision du projet, nous pouvons penser que sa formalisation, visible dès l'accès à un espace personnel de l'étudiant, peut engendrer sa meilleure appropriation et favoriser l'engagement.

C'est donc aux « bénéfiques anticipés » d'un apprentissage (en termes de reconnaissance, d'utilisation, d'effets directs ou indirects, de plaisir, etc.) que se mobilisera l'énergie de l'adulte, laquelle énergie pourra le mener à la conception d'un projet d'apprentissage. (Carré, 1992. P. 149)

Cette partie, consacrée à l'entrée dans le parcours d'apprentissage, pourrait s'accompagner d'une ébauche de calendrier personnel et des premières pistes en termes de contenus linguistiques à acquérir. Modifiable par l'apprenant et consultable par les personnes-soutien (enseignants et/ou conseillers), le document support du projet individuel constituera une condition première à l'accès à l'autonomie.

Cuq (ibid, p. 171) explique que pour se maintenir, la motivation doit être « reconnue et entretenue à court terme ». Il mentionne également l'importance de facteurs tels que « la perception de soi » et « celle qu'il se fait de la situation d'apprentissage ». Voyons quels aménagements proposer pour accompagner ces prises de conscience.

### **3.2 Devenir un apprenant efficace**

Nous avons déjà évoqué la nécessité d'apprendre à apprendre pour optimiser le travail autonome. Dans le sillage de cette réflexion, nos observations confirmeront ce besoin de prendre en compte et faire évoluer ce qu'exprime l'apprenant dans les domaines de la culture d'apprentissage, de la connaissance de soi-même en tant qu'apprenant et du réinvestissement des nouvelles compétences acquises.

#### **3.2.1 Prendre en compte les représentations**

Cuq (2003) définit le stéréotype comme « une représentation qui n'évolue plus », dont « la pertinence pratique en discours est essentiellement due à son fonctionnement simplificateur et donc univoque, et à une stabilité rassurante [...]. » (p. 215)

Lors des premiers entretiens de conseil, les représentations apparaissent notamment dans la définition que donne l'apprenant de lui-même et de son fonctionnement. Voici quelques-unes de celles que les entretiens m'ont permis de recueillir.

➤ **Certaines activités seraient efficaces par nature**

comme on m'a dit ben que la lecture ça permettait d'apprendre inconsciemment tout ce qui était les bases verbales tout ça les constructions ça permettrait d'apprendre [Annexe 18, Marie (A2-31)]

➤ **L'apprentissage des langues passerait par le « par cœur »**

puisque justement les langues nécessitent plus un apprentissage euh /// ben un apprentissage du par cœur en quelque sorte [Annexe 17, Paul (A1-45)]

➤ **Le fait d'être passionné par une matière dispenserait de tout apprentissage**

ah ben oui je pense puisque ben dès lors qu'on est passionné après on n'a pas vraiment besoin d'apprendre on le sait puisque ça rentre tout seul\* [Annexe 17, Paul (A1-46)]

➤ **Le CLYC, comme lieu d'apprentissage autonome, serait réservé aux experts**

*je suis pas représentatif des gens qui viennent ici y'en a qui parlent couramment qui maîtrisent vraiment l'anglais (Annexe 7, Laurent)*

Holec (1990) évoque le rôle capital de l'acquisition d'une nouvelle culture d'apprentissage. Chaque individu qui s'engage dans un nouvel apprentissage véhicule toute une série de représentations et d'attitudes le concernant.

Il est bien évident que l'acquisition d'une capacité d'apprendre peut se trouver largement sinon totalement bloquée si la culture d'apprentissage de celui qui veut acquérir cette capacité l'empêche d'assumer les nouveaux rôles qui seront les siens. Ce domaine peut donc être considéré comme un prérequis indispensable [...] (p. 84)

En effet, les entretiens avec les apprenants révèlent la manière dont les habitudes d'apprentissage, qu'elles soient individuelles, culturelles ou scolaires, ont façonné leurs comportements. Ainsi, l'apprenant se trouve limité dans son mode d'exploitation des ressources et supports, que seul il ne saurait transformer. En voici quelques illustrations :

Elle ajoute aussi qu'elle a fait des dictées mais elle termine en disant qu'elle ne progresse pas. (Annexe 15/1)

Selda explique qu'elle travaille la grammaire, qu'elle fait beaucoup d'exercices dans des livres (Annexe 15/2)

les deux\* un bouquin de grammaire et un de conversation ouais donc j'ai acheté ça bon j'ai commencé à les / à les feuilleter disons et je les ai vite abandonnés [Annexe 17, Paul (A1-59)]

Il est de notre rôle d'accompagnant d'aider l'apprenant à faire évoluer ces représentations. Le premier entretien de conseil peut être le lieu de leur émergence.. Il s'agit ensuite de susciter la prise de conscience par l'apprenant de leurs influences sur sa façon d'aborder ses apprentissages. Un document de soutien, intitulé « Qu'est-ce qu'apprendre une langue ? » et disponible au CLYC, adopte cette démarche (Annexe 35). Le livret d'accompagnement du DeFLE, quant à lui, leur dédie une page (Annexe 37, extrait 3). On imagine aisément que ces recueils soient complétés par d'autres activités et discussions sur ce thème, synchrones ou asynchrones entre étudiants et conseillers, individuellement ou en groupe.

L'intérêt d'en garder trace, au-delà de pouvoir en parler et les confronter, est de mettre en lumière leur évolution afin que leur expression ne demeure pas ponctuelle et sans suite.

### 3.2.2 Se connaître pour apprendre à apprendre

Après avoir défini les raisons de l'apprentissage et exprimé les conceptions générales qu'il en a, chaque apprenant doit être amené à prendre conscience de la manière dont ce processus s'opère. Les exemples suivants montrent la disposition de chacun à effectuer son propre diagnostic en tant qu'apprenant à différents moments du processus.

#### ➤ L'entrée dans l'apprentissage

moi mon obstacle principal c'est d'une part la motivation [Annexe 17, Paul (A1-52)]

j'avais l'intention de travailler ces trois matières langues le dimanche chaque dimanche /// je l'ai fait un peu /rire/ mais je l'ai pas fait longtemps j'avoue surtout l'anglais je l'ai vite très vite largué [Annexe 17, Paul (A1-56)]

#### ➤ Les stratégies d'apprentissage

*j'ai toujours besoin que la grammaire soit claire dans ma tête pour après réussir à enrichir tout ça par moi-même j'ai toujours le besoin moi-même en italien j'ai toujours parlé avec ma famille et quand je suis arrivée à la fac et que j'ai pris des cours et que ça a tout clarifié dans mon esprit au niveau grammatical à partir de ce moment-là ben tout a été vraiment plus facile (Annexe 5, Justine)*

euh non c'est pas trop mon truc je préfère écouter et écouter et noter [Annexe 20, Abou (A4-80)]

### ➤ **La mémorisation**

j'ai le sentiment d'avoir beaucoup plus de facilités à apprendre des choses qui ne relèvent pas d'un simple apprentissage par cœur [Annexe 17, Paul (A1-49)]

voilà et j'ai beau essayer de revoir la règle et tout ça nan j'arrive pas à me l'ancrer [Annexe 18, Marie (A2-46)]

comme livre de chevet chaque nuit avant de dormir je lis je lis certaines pages [...] en fait j'ai pas l'impression vraiment que ça reste parce que dès que je sors au-dehors je pense en français donc j'ai pas tellement l'impression que j'avance dedans [Annexe 20, Abou (A4-31/32)]

ça marche oui ça marche beaucoup je retiens beaucoup en + [*en écrivant*] en écrivant oui [Annexe 20, Abou (A4-46)]

en ce qui concerne mon domaine de prédilection enfin la littérature j'ai même pas trop à apprendre puisque enfin c'est un peu [...] c'est naturel' [...] voilà je retiens assez vite dans le sens où j'ai juste à lire [Annexe 17, Paul (A1/C-43/44)]

### ➤ **La mobilisation des connaissances**

Je pense qu'il me faudrait pas énormément de temps parce que je les ai déjà vues donc ça reviendrait [Annexe 17, Paul (A1-29)]

Afin de les aider à nommer ce qu'ils expriment spontanément, de nombreux tests sont disponibles en ligne et proposent de découvrir les différents profils d'apprentissage. Nous pensons que des liens vers ces sites doivent être proposés, parce que les questions qui les composent suscitent déjà une prise de recul. Cependant, il serait regrettable que cette activité ait pour conséquence une catégorisation trop nette des apprenants.

L'intérêt, en ce qui nous concerne, réside dans une utilisation constructive des résultats de ces tests. C'est pourquoi, en parallèle, la construction de tests propres au système serait préférable. D'une part, les résultats seraient visibles sur le carnet de bord de l'apprenant et pourraient ainsi être comparés dans le temps. Il s'agit en effet autant de connaître ses stratégies que d'apprendre à les faire varier. D'autre part, puisque les tests en ligne concernent l'apprentissage en général, nous veillerions à ce que les tests internes, en complément, se focalisent davantage sur l'apprentissage des langues.

Nous trouvons, en annexe 36, un exemple de test proposé par l'Université de Weimar qui participe à notre réflexion.

Une meilleure connaissance de soi permet son contrôle et facilite le développement de stratégies personnelles de plus en plus efficaces. Le but ultime étant leur réinvestissement dans d'autres apprentissages.

### **3.2.3 Mettre en valeur des compétences nouvelles et transversales**

L'apprenant, qui a fait le point sur ses représentations et mis en place quelques stratégies personnelles d'apprentissage efficaces, peut se satisfaire de ses avancées méthodologiques. Il n'en est que plus serein et son apprentissage en bénéficie. C'est l'expérience qu'a vécue David, étudiant en 3<sup>ème</sup> année de sociologie, dont l'évolution en tant qu'apprenant mérite qu'on y revienne. Nous compléterons l'illustration de notre propos en évoquant trois autres parcours : Ceux d'Abou, Marie et Medhi.

En début d'année universitaire, David s'est adressé par mail au DeFLE afin d'obtenir des conseils, non pas dans le domaine de la langue française (il est francophone) mais dans celui de l'argumentation, de la rédaction de textes en français. Sa demande, quoique marginale, représentait un véritable appel à l'aide, auquel la responsable du département se devait de répondre. Elle m'a alors confié l'accueil de cet étudiant afin que je le rencontre lors d'une séance de conseil.

Au terme de notre première séance, nous sommes parvenus à isoler clairement le problème. La nature de la demande a imposé une gestion différente de la séance. En effet, bien qu'attentive à la dimension méthodologique, je n'ai pas cherché à éviter d'entrer dans le contenu de l'apprentissage à organiser. En fait, c'est à partir d'exemples concrets, tirés de la rédaction de son premier mail, que nous avons réfléchi et réagi. Néanmoins, l'étudiant a quitté la séance avec quelques stratégies à mettre en place et la date du rendez-vous suivant.

Lors de la séance suivante, j'ai constaté avec étonnement la qualité de l'investissement de David. Au fur et à mesure du retour sur les activités effectuées, j'ai peu à peu dévié la discussion des contenus vers la méthodologie, laissant davantage d'espace aux principes d'autodirection qu'il semblait s'approprier. D'autres objectifs ont été fixés et l'étudiant a poursuivi son travail en autonomie, voyant parallèlement ses notes de dissertations augmenter. Peu de temps après, cet étudiant prenait rendez-vous pour de l'aide en anglais. Ce fut alors un tout autre apprenant qui se présenta à moi, celui-ci posant d'emblée les bases d'un travail en autodirection et appliquant des stratégies acquises lors de son travail en français.

Dans le même temps, j'ai fait connaissance avec Abou, venu me rencontrer pour son apprentissage de l'anglais (Annexe 20). Trois mois plus tard, lorsqu'il a sollicité un second rendez-vous (Annexe 21), j'ai été très surprise d'apprendre que cette séance de conseil concernait un travail sur l'expression écrite en langue française. Il se trouve que David et lui sont dans la même promotion et qu'entre temps, ils étaient devenus amis... Bien que leurs profils soient différents, puisque le français n'est pas la langue maternelle d'Abou, leur démarche et questions étaient similaires. Pourquoi des méthodes d'apprentissage opérantes dans un domaine ne le seraient-elles pas dans un autre ? Qu'ai-je acquis qui puisse me servir dans une autre matière ? Mon étonnement laissa place à la réflexion.

Marie, étudiante en première année d'anglais, a quant à elle, demandé à me rencontrer au sujet de son travail sur la langue anglaise, sa spécialité. L'annexe 18 est la transcription de cette entrevue. A la suite des exemples précédents, nous pouvons nous demander comment permettre à cette apprenante de réutiliser ses compétences d'apprenante en chinois pour l'apprentissage de l'anglais, qui semble lui poser de grandes difficultés. J'ai relevé la même problématique concernant Medhi, arabophone et ayant acquis un bon niveau d'anglais, et son apprentissage du français, dont la rencontre est relatée en annexe 16/1.

Tous ces exemples appuient notre prise en compte de deux besoins : Celui d'un retour sur les expériences d'apprentissage passées et celui d'une identification des compétences transversales, afin d'en faciliter le transfert. Nous entendons la notion de transfert dans le sens que Cuq (2003) lui donne, c'est-à-dire comme étant « l'ensemble des processus psychologiques par lesquels la mise en œuvre d'une activité dans une situation donnée sera facilitée par la maîtrise d'une autre activité similaire et acquise auparavant. » (p. 240)

### **3.3 Bénéficiaire d'un carnet de bord dynamique**

Les caractéristiques du contrat pédagogique, défini par Carré (1992) comme étant le deuxième pilier d'accompagnement à l'autoformation, ne semblent pas répondre à notre recherche d'outil de suivi. En effet, son caractère définitif s'oppose à l'idée principale que nous nous faisons d'un outil de suivi. Le contrat est un point de départ, non modifiable lors du parcours de formation. Le carnet de bord que nous envisageons a la particularité d'être dynamique et interactif.

Nous pouvons néanmoins nous pencher sur les rubriques que Carré préconise pour la composition du contrat et les adapter. Un contrat prévoit la détermination et la description des buts de l'apprentissage, des ressources pédagogiques, des conditions de l'atteinte des objectifs et de l'évaluation.

A part les ressources, dont nous envisagerons la place en chapitre 4, les trois autres rubriques sont essentielles dans la constitution du carnet de bord. Nous y ajouterons une dimension réflexive, directement liée à la notion d'autodirection.

### 3.3.1 Optimiser les conditions

La planification en termes de choix du moment, de fréquence et de durée et une des étapes essentielles de l'entrée en apprentissage. Selon le mode d'accès au centre de langues, la planification sera plus ou moins imposée. Si la venue au CLYC est obligatoire, elle peut prendre directement place dans l'emploi du temps de l'étudiant.

*« Chaque semaine, vous remplissez une feuille pour indiquer : aujourd'hui, voici mon objectif : je vais soit écouter, parler ou lire ou écrire ». (Annexe 14)*

*« Moi, ce que je vous conseille, c'est de venir aux heures habituelles de cours, comme ça vous savez déjà quand vous venez dans l'emploi du temps. » (Annexe 13)*

Dans la plupart des cas, ces décisions appartiennent à l'apprenant qui doit gérer au mieux cette liberté. Parfois cette décision paraît évidente :

*ouais deux jours entiers\* [oh je note\*] parce que oui c'est mieux sur deux jours entiers\* [Annexe 20, Abou (A4-57)]*

*C : les séances de conversation vous êtes déjà venue y participer'  
A : euh non et les horaires sont impossibles euh je peux pas venir du tout aux horaires [...] comme c'est entre midi et deux je peux pas je travaille entre midi et deux [Annexe 18, Marie (A2/C-50/52)]*

La plupart du temps, l'engagement qu'elle signifie est source de réflexion et d'hésitation.

*le problème c'est que des fois j'ai pas trop le temps [Annexe 18, Marie (A2-16)]*

*A : ben trois semestres pour progresser avant de partir à l'étranger en gros ce semestre plus les deux de l'année prochaine si je pars en première année de master  
C : d'accord bon vacances incluses'  
A : ben oui puisque bon c'est le plus dur je crois\* [rires] [...] bon je serai je serai peut-être moins assidu mais bon il faut quand même que j'entretienne après pendant les vacances même si ce sera moins [Annexe 17, Paul (A1-13/15)]*

ben oui en fonction de mes trous mais faudrait que je vienne au moins une heure par semaine ici je pense moi je sais pas si c'est suffisant mais [...] ben selon mon emploi du temps je crois plutôt oui le le mardi oui justement euh le mercredi sinon j'ai ouais ou le jeudi oui pourquoi pas le jeudi oui [Annexe 17, Paul (A1-37/38)]

Comme l'illustrent ces exemples, cette étape ne doit pas être négligée. La mise en place d'un emploi du temps personnel en ligne pourrait servir cette organisation.

### **3.3.2 Faire place à une pratique réflexive et se fixer des objectifs précis**

Cette démarche a d'abord été décrite dans les années 70 par Argyris et Schön, un psychologue et un philosophe, dans un ouvrage consacré au développement professionnel, intitulé *Theory in Practice : increasing professional effectiveness*. Ils y proposent l'adoption d'une démarche réflexive par les praticiens afin de combler les manques du modèle de formation traditionnel, qui fait se succéder théorie et pratique. La réflexion leur apparaît alors comme un moyen d'apprendre de ses expériences pour modifier les actions futures.

A la suite de Molina, Collin, Chaubert et Gervais (2010), nous constatons que le caractère émergent du concept de réflexion lui confère un manque de clarté. Il soulève en effet de nombreux débats, notamment concernant son rapport temporel à l'action, son rapport à l'émotion et ses origines culturelles occidentales. Néanmoins, les auteurs en proposent une conception qui rejoint celle préconisée par l'OCDE « qui place la pratique réflexive non pas comme une compétence, mais comme un élément au cœur des compétences-clés dont doivent disposer les individus dans la société occidentale actuelle » (p.146). Ils la qualifient de « métacompétence », agissant comme « un levier de développement des autres compétences professionnelles ». (p.147). Le texte de l'OCDE précise que :

chez un individu qui s'est appliqué à maîtriser une technique mentale donnée, la pratique réflexive lui permet de réfléchir à cette technique, de l'assimiler, de la mettre en rapport avec d'autres aspects de son vécu et de la modifier ou de l'adapter. Chez les individus qui recourent à la pratique réflexive, de tels processus de réflexion conduisent à des applications ou à l'action. (p. 10)

Dans le contexte qui nous intéresse, cette partie de la définition fait écho aux intentions du conseiller d'aider l'apprenant à développer une telle compétence. C'est un des objectifs de l'autodirection de l'apprentissage de laisser à la pratique réflexive une place toute particulière. Nous pouvons relever quelques-unes des manifestations les plus visibles de cette attitude naissante chez les apprenants lors des entretiens de conseil.

### ➤ Décrire ses actions

déjà si c'est en anglais je regarde si le vocabulaire je le connais parce que des fois y'a des exemples je connais pas le mot donc je regarde le vocabulaire +[d'accord] et après je lis la règle et après j'essaie d'appliquer / ou quand j'ai faux ben après je recommence je relis la règle quand on corrige la prof explique pourquoi c'était comme ça donc euh mais après je une semaine plus tard je pourrais pas l'expliquer pourquoi j'ai mis ça c'est ça le problème /rire/[Annexe 18, Marie (A2-44)]

euh ben alors pour l'anglais j'ai fait plusieurs choses donc j'ai été à la conversation d'anglais et j'ai eu comment j'ai fait deux conversations d'anglais en tout alors y en a une que j'ai préparée j'ai fait euh une liste de vocabulaire donc c'était sur les politiques aux Etats-Unis en Angleterre et en France [Annexe 19, David (A3-1)]

### ➤ Décrire son ressenti

« On peut aussi y inscrire ce qu'on a ressenti, l'utilité de ce que vous avez fait ou les difficultés que vous ressentez. » (Annexe 13)

ouais c'était marrant à faire c'était bien\* [Annexe 19, David (A3-7)]

ouais je pense que c'est un bon test enfin moi j'ai fait le test et je trouvais que c'était vachement bien y'avait plein de enfin ça travaillait vraiment tous les points de la langue quoi [Annexe 19, David (A3-30)]

### ➤ Prendre du recul et ajuster ses objectifs

je m'étais fait un peu un vocabulaire de la politique pour essayer de m'exprimer tout ça sauf que ça n'a servi absolument à rien parce que c'est pas là que résident mes difficultés je pense /rire/[Annexe 19, David (A3-1)]

ben je pense que ce qui serait plus utile c'est de lire des trucs sur la presse ou sur les politiques mais pas de noter du vocabulaire ou de noter des mots en fait [Annexe 19, David (A3-15)]

les mots de liaison ça manquait énormément [Annexe 19, David (A3-6)]

ben je me dis qu'à la limite la partie compréhension orale et les conversations c'est pas forcément comment différent quoi je peux combiner les deux quoi [Annexe 19, David (A3-27)]

C(36): alors euh dans tes objectifs de la dernière fois écoute de documents et dictées et tu voulais constituer toi-même des groupes de voyelles tout ça tu as'

A3(36): ah nan tout ça j'ai pas fait

C(37): là tu as pas parlé de prononciation + /nan/ tu as parlé d'accent

A3(37): nan j'étais dans oui c'est vrai que dans la conversation j'ai oublié de faire attention à ça

C(38): alors tu ne peux pas lors de la première conversation faire attention à tout\* / est-ce que c'est un objectif que tu gardes' de travailler sur la prononciation'

A3(38): je pense que je vais le laisser de côté pour l'instant oui (Annexe 19, David)

Dans la mesure où ce cheminement reste accessible et qu'il peut être complété par des informations sur la nature des séances de travail, il devient un support exploitable lors des

séances de conseil. Le gain en termes de précision des décisions et de relecture du parcours, en comparaison avec de simples prises de notes, ouvrirait la voie à l'activité réflexive.

Nos analyses confirment ce qu'avance Carré (1992) dans sa définition du suivi : « On pourrait le résumer de façon paradoxale en posant que l'apprentissage autodirigé requiert des modalités de suivi plus développées que les formules classiques d'apprentissage présentiel (stage) ou les formes diverses d'hétéroformation en groupe » (p. 174).

La variété des formes de suivi évoquées au chapitre 2 et que nous retrouvons dans les réponses au questionnaire (Annexe 2, Question 9 a) appuient la nécessité d'un outil commun.

### 3.3.3 Penser l'évaluation autrement

Nous rappelons la définition qu'en donne Cuq (2003) :

L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages, compte tenu de l'intention d'évaluation de départ. (p. 90)

Les débats actuels, à propos de l'évaluation et les formes qu'elle peut prendre, sont nombreux. Nous pourrions prendre pour exemples, d'une part l'opposition fréquente entre les fonctions sommative et formative de l'évaluation, et d'autre part la difficile articulation entre l'hétéroévaluation et l'autoévaluation.

Ces questions, abordées en amont de l'application pédagogique, se retrouvent pourtant au cœur du parcours de l'apprenant. Les citations suivantes nous donnent un aperçu de la place centrale qu'occupe l'évaluation dans une démarche autonome d'apprentissage. Nous observerons quelques thèmes récurrents et les traduirons en termes de besoins :

#### ➤ **Besoin d'exprimer un ressenti et de le dépasser**

oui depuis la sixième mais c'est pas mon point fort\* [Annexe 18, Marie (A2-11)]

je suis pas très douée [Annexe 18, Marie (A2-13)]

le niveau enfin je l'ai trouvé vraiment beaucoup trop élevé enfin par rapport au mien [Annexe 17, Paul (A1-6)]

parce que j'ai encore quelques petites bases + [ah alors oui\*] quand même mais qui sont fragiles hein [Annexe 17, Paul (A1-20)]

moi j'ai l'impression de parler correctement et quand j'écoute c'est pas du tout la prononciation qu'il faut [Annexe 18, Marie (A2-64)]

j'ai un niveau en anglais qui est catastrophique [Annexe 17, Paul (A1-1)]

➤ **Besoin de confronter son niveau à des objectifs de programmes du système éducatif**

je n'étais d'ailleurs pas vraiment mauvais quand j'étais au collège [Annexe 17, Paul (A1-5)]

parfois j'aide les gamins bon les troisièmes j'ai un peu de mal quand même mais les sixièmes cinquièmes je peux les aider donc j'ai encore un petit niveau [Annexe 17, Paul (A1-21)]

j'essayerai de me débrouiller pour avoir au-dessus de 2,5 c'est-à-dire la note que j'ai obtenue ce semestre [rire] [Annexe 17, Paul (A1-24)]

➤ **Besoin de varier les formes d'évaluation**

donc je pense que si je me concentre plus sur euh travailler pour la conversation en lisant des textes plus en écoutant sur Internet sur Yabla tout ça eh ben en travaillant sur ça je peux faire je travaille sur ça ensuite je fais une conversation pour voir si ça s'améliore et pis on va dire toute les deux semaines je passe un TOEIC pour voir si concrètement y'a une amélioration ou pas dans ma compréhension [Annexe 19, David (A3-29)]

y'avait un gamin qui m'a interrogé enfin c'est rigolo parce que c'est moi normalement qui suis censé l'aider [Annexe 17, Paul (A1-27)]

j'ai travaillé avec les écouteurs et le CD du TOEIC et j'ai fait un test pour voir un peu comment j'étais [Annexe 19, David (A3-2)]

➤ **Besoin d'évaluer ses performances**

généralement ils me disent que j'écris je pense en français donc j'écris en français ce que je veux dire donc ça veut rien dire en fait\* [Annexe 18, Marie (A2-34)]

C(10): les verbes les plus importants d'accord donc moi je vois un point positif sur ta conversation c'est que tu as fait carrément ton diagnostic

A3(10): ouais ouais

C(11): ce que tu voulais essayer ça n'a pas marché mais tu as vu plein d'autres choses\*

A3(11): ah ouais ça m'a bien montré ce que j'arrivais pas à bosser enfin ce que j'avais du mal quoi (Annexe 19, David)

*je me parle toute seule et j'ai des périodes où je vois que c'est plus fluide euh y'a des périodes où pendant longtemps je pratique plus / je vois que quand j'essaie de réfléchir de nouveau ben j'ai du mal à trouver mes mots dans ce cas-là je prends un livre et je lis ou bien je regarde quelque chose ou j'essaie de nouveau de me remettre dedans quoi et quand je vois que j'arrive bien à trouver mes mots que l'accent ça va et tout ça ben je me dis que là je suis dans une bonne une bonne phase (Annexe 5, Justine)*

➤ **Besoin d'isoler ses compétences**

y'a eu tout ce qui était au niveau de la grammaire que ça m'a fait plomber pratiquement tout et au second semestre ça a été tout ce qui était l'oral parce que j'arrivais pas tout ce qui était au niveau de la prononciation [Annexe 18, Marie (A2-15)]

Une rubrique amenant l'apprenant à penser son évaluation, sa fréquence et la forme qu'elle peut prendre doit être disponible aux côtés de la description des activités. En

complément, il serait utile de proposer à l'apprenant une variété d'outils, tels que des liens vers des tests et certifications en ligne.

Cependant, la mise en valeur de l'évaluation, et notamment de l'autoévaluation sur le carnet de bord, doit dépasser le cadre des activités telles que tests et exercices. L'évaluation de la performance lors des séances de conversations ou des moments en tandems doit être valorisée. En cela, les grilles de compétences du CECR trouveront leur place, en tant qu'un des moyens de s'autoévaluer. A condition que chaque individu ait appris à s'approprier leur fonctionnement. Mme Martin (Annexe 3) déplore le contraire : « *Il y a un tableau d'autoévaluation mais ils ne savent pas l'utiliser.* »

Leur recherche d'une variété de formes d'évaluation témoigne de l'habileté des apprenants à percevoir l'évaluation autrement qu'en termes de chiffres et d'évaluation externe sous forme de note. Nous pouvons penser que la qualité de l'accompagnement proposé dépendra de la capacité du dispositif à recueillir le ressenti des apprenants et à les soutenir dans la combinaison judicieuse des multiples modes d'évaluation à leur portée.

Le conseiller, comme on le constate dans l'extrait suivant (Annexe 19), s'efforcera de rendre le questionnement de l'apprenant sur ce sujet constructif.

C(23): et quelle différence tu as senti entre essayer de comprendre les énoncés du TOEIC et essayer de comprendre ce qui se disait à la conversation'  
A3(23): ben y'avait pas des masses de différence de difficulté en fait c'était l'accent et pis le vocabulaire à part que par exemple l'étudiante Erasmus elle utilise un vocabulaire plus simple alors que la native ben elle ben voilà quoi  
C(24): et dans un premier temps toi tu préfères quoi comprendre mieux en conversation ou être capable de mieux répondre aux TOEIC'  
A3(24): ben justement je sais pas trop / parce que les deux sont importants quand même je trouve donc euh je sais pas peut-être faire l'un dans un premier temps et après travailler l'autre parce que les deux en même temps ça va être dur je pense  
C(25): alors l'objectif que tu t'étais fixé au départ c'est de passer un diplôme d'anglais et là tu reviens plus sur euh  
A3(25): ben oui parce que je me dis que d'un sens aussi c'est important de savoir s'exprimer euh parce que bon de l'écrit j'en ferai mais euh je pense que dans les relations enfin dans un travail c'est important de savoir parler anglais  
C(26): donc tu te rends compte que avoir un niveau de langue c'est peut-être pas seulement être capable de euh cocher des cases\*  
A3(26): ben ouais c'est ça au niveau pratique faut quand même avoir des ben des compétences quoi

En questionnant la place de l'autoévaluation, on s'interroge sur de nombreux enjeux, tant didactiques et qu'économiques. Au sein du centre de langues, notre préoccupation rejoint ce qu'exprime Barbot (2000) :

Un déconditionnement doit s'opérer pour que l'apprenant ne perçoive plus l'évaluation comme une sanction externe, mais comme un outil de contrôle sur son action d'apprentissage [...] Il s'agit avant tout de dédramatiser l'erreur et de la percevoir comme un moyen de régulation. Aussi peut-on juger du degré d'autonomisation d'un système à la place conférée à l'autoévaluation. (p. 134)

### **3.4 Les besoins spécifiques du DeFLE**

Le soin qu'ont pris 7 enseignants du DeFLE sur 9 à apporter des réponses complètes au questionnaire que je leur ai soumis, révèle le grand intérêt du personnel de ce département pour le CLYC. C'est pour cette raison que, dans les tableaux de résultats (Annexe 2), les réponses de ces enseignants apparaissent dissociées de celles de leurs collègues d'autres départements. Leurs réponses aux questions 4 et 5 nous apprennent en effet que la grande majorité d'entre eux (6 sur 9) fait du centre une présentation détaillée et y envoie ses étudiants et que 7 d'entre eux les y accompagnent. Ils sont tout aussi nombreux à aborder la notion d'autodirection et à en encourager la pratique.

En ce qui concerne un éventuel moyen de suivi, bien que 7 enseignants déclarent déjà proposer un outil de suivi, ils sont 5 à se dire intéressés par l'utilisation d'un outil en ligne. Les fonctionnalités, qui d'après eux sembleraient utiles, rencontrent les idées émises lors des paragraphes précédents dans les domaines du suivi et de la communication entre l'apprenant et le conseiller.

Cependant, quelques demandes supplémentaires sont émises afin d'assurer une meilleure utilisation de l'ensemble du dispositif par ce public particulier.

#### **3.4.1 Facilité d'accès pour les non-francophones**

M. Charles, avec qui je me suis entretenue, pose directement la question de l'accueil du public non-francophone. Il prend l'exemple du catalogue actuel des ressources du CLYC pour exprimer un besoin en traduction.

*« Tout est en français ! Il faudrait au moins que ce soit traduit en anglais. Comment une personne qui vient d'arriver peut chercher un document si déjà elle ne comprend pas ce qui est sur le catalogue ? ». (Annexe 4)*

Cette remarque est à prendre en compte pour la création d'un nouvel outil. De plus, l'aide apportée par les traductions pourra être complétée par une attention particulière à l'iconographie et à l'ergonomie choisies. En effet, de la simplicité d'accès aux contenus dépendra l'utilisation qu'en feront les inscrits au DeFLE.

### **3.4.2 Développement de la communication entre enseignant/conseiller et apprenant**

Pour une étudiante comme Selda (Annexe 15/2) qui s'exprime peu, la visualisation de son travail pourrait l'aider à paver le chemin jusqu'à l'examen B2 du Delf (Diplôme d'Études en Langue Française). Ainsi, pourrait-elle prendre le temps de renseigner son carnet de bord afin que lors des séances de conseil la discussion trouve un appui concret et que la frontière linguistique soit atténuée.

Nous pourrions faire la même remarque en ce qui concerne Cho (Annexe 15/1) pour qui l'entrée dans la dimension réflexive s'avère difficile.

Cette meilleure communication serait possible si l'outil créé bénéficie d'une grande souplesse d'utilisation. M. Charles propose qu'il intègre :

- La possibilité de créer soi-même des catégories pour stocker des documents et répondre ainsi à une grande variété de besoins.
- La possibilité de stocker des documents sonores, comme par exemple les enregistrements des entretiens de conseil sous forme audio et/ou vidéo, afin de permettre un retour différé sur leur contenu par l'apprenant.
- La possibilité d'être aisément consulté et modifié, tant par l'apprenant que le conseiller ou l'enseignant.

### **3.4.3 Gestion du fonctionnement hybride**

Une des particularités du DeFLE est le mode de fonctionnement qui mixe hétéroformation en groupe-classe et autodirection avec recours au conseil en individuel. Ces deux dispositifs, qui visent un seul objectif global d'apprentissage, gagneraient à ce que des traces, issues de l'un et de l'autre, se trouvent rassemblées dans un même outil, témoin du même parcours.

### **3.4.4 Pérennité du suivi**

Au-delà de la préparation au Delf, une des missions du DeFLE est de permettre une bonne intégration des étudiants nouvellement arrivés au sein de l'université. L'accès à la langue française étant un enjeu majeure de cette insertion, la pérennité du suivi est une

condition d'autant plus nécessaire que la formation en français ne s'arrête pas le jour de l'entrée de l'étudiant dans une autre filière de l'université. M. Charles souligne que la plateforme doit permettre de

*« rester en contact avec les étudiants qu'on a eus au DeFLE et qu'on recroise après dans les couloirs de leur filière et qui ont toujours du mal ». (Annexe 4)*

A la suite de ces analyses, le débat pourrait s'ouvrir autour de la notion de suivi, qui, au premier abord pourrait apparaître comme contraire au principe d'autodirection. Or, comme l'énonce Carré (1992), « Le fait même de proposer aux apprenants des modalités d'organisation qui peuvent paraître contraignantes va en fait les encourager à poursuivre leur formation de façon innovante et plus autodirigée. » (p.145.)

L'analyse du corpus, qui se base sur les traits les plus saillants que j'ai pu observer, nous renseigne sur les modes de gestion de leur apprentissage en autodirection par les apprenants. Nous les avons traduits en besoins et ainsi enrichi et affiné notre réflexion de ce que sera l'outil de suivi. Une des limites de ces analyses demeure la simultanéité au cours du stage entre les observations et les choix pédagogiques pour la conception.

Suite à cela, nous pouvons penser qu'offrir un accompagnement adéquat constitue un facteur de liberté dans la gestion de l'apprentissage. Nous verrons, au cours du chapitre suivant, en quoi cet accompagnement ne se limite pas à l'aide matérielle que peut apporter un outil en ligne.

## **CHAPITRE 4 : LE PROJET DE PLATE-FORME, SOURCE DE RENOUVELLEMENT DE L'ACCOMPAGNEMENT AU CLYC**

Dans le chapitre précédent, nous avons focalisé notre attention sur les réflexions suscitées par l'observation et l'écoute des apprenants. Cette mise en avant des paroles d'apprenants traduit notre volonté de garder à l'esprit leur fonction première dans la démarche de conception d'un outil de suivi. Le produit issu de la mission d'ingénierie de départ se veut en effet particulier et le plus adapté possible au terrain qu'est le CLYC. Il doit pour cela bénéficier d'une démarche de création sur-mesure. Nous devons donc privilégier ce mode de définition des besoins, basée sur l'expression directe des apprenants, lors de toutes les phases de création de l'outil.

Dans cette dernière partie, nous reviendrons d'abord sur l'étape de rédaction du cahier des charges de la plate-forme, en lien avec des informaticiens. Dans un second temps, nous expliciterons la nécessité d'élargir notre réflexion à tout ce qui compose le dispositif global du CLYC. Nous nous pencherons sur l'accompagnement et les débats qu'il ouvre, dépassant, cette fois, le cadre de la séance de conseil. Enfin, nous émettrons quelques propositions concrètes pour l'avenir du CLYC, dans le cadre de l'intégration de son nouvel outil.

### **4.1 L'élaboration du cahier des charges**

La rédaction du cahier des charges constitue une étape nécessaire dans la construction de la plate-forme.

[Le cahier des charges] détermine ce que le matériel que l'on développera devra pouvoir faire (ses fonctions) pour répondre à la demande, ce que les utilisateurs devront pouvoir faire de ce matériel et à quelles exigences il devra répondre ; autrement dit, quel contrat ce matériel devra respecter. (De Maren, 2003, p. 109)

Les compétences de l'équipe du CLYC se situant dans les domaines de la didactique et de la documentation, nous avons fait appel aux services informatiques de l'Université.

#### **4.1.1 Le recours aux services informatiques**

##### **4.1.1.1 Informaticiens et didacticiens : la rencontre de deux mondes**

Le projet de plate-forme ne pouvait entièrement m'incomber, étant donnée sa forte dimension technique. Ma tâche a d'abord résidé, en effet, en la rédaction du premier jet du

cahier des charges, qui devait servir de base de travail. Aussi, dès mon arrivée au CLYC, la directrice a pris contact avec le service informatique de l'université afin de solliciter un accompagnement pour la durée du projet.

La rencontre avec les deux informaticiens désignés a eu lieu mi-novembre. Le projet, de par son envergure et ses caractéristiques interactives et évolutives, a bénéficié de toute leur attention et le premier contact s'est avéré très positif et prometteur. Leur professionnalisme et une grande habitude de la gestion de demandes à forte dimension pédagogique, leur a permis de saisir rapidement les enjeux du projet.

Ce fut un moment crucial où quatre personnes, experts de deux domaines différents, l'informatique et la didactique, ont dû trouver un terrain commun et un mode de communication le plus efficace possible. Nous avons assisté à des ajustements terminologiques, parfois proches de la traduction, pour passer de l'expression d'envies pédagogiques à celle de la réalisation informatique.

#### **4.1.1.2 L'engagement dans le projet**

Un des doutes qui pouvait planer au-dessus de notre projet provenait du temps que les informaticiens pourraient y consacrer. Le rythme de l'avancée de notre travail commun allait donc nous être imposé de l'extérieur. Ces variations possibles de leur investissement étaient en grande partie dues aux bouleversements de structure de l'ensemble des universités lorraines, devenant au 1<sup>er</sup> janvier 2012 l'Université de Lorraine (UL).

Il nous fallait alors travailler au jour le jour sans pouvoir planifier ni la fréquence de nos rencontres ni les étapes nécessaires à l'aboutissement du projet.

#### **4.1.2 Les différentes phases de mise en forme**

Entre octobre 2011 et janvier 2012, ont été organisées 3 réunions rassemblant les deux informaticiens, Anne Chateau, directrice du CLYC et moi-même. Pour chaque réunion, j'ai pris soin de préparer des documents montrant l'évolution de nos idées et de nos besoins.

Le tableau suivant synthétise le contenu de ces réunions et en précise les objectifs au départ, les documents sur lesquels nous avons appuyé nos discussions ainsi que les décisions

prises pour la suite du travail. Les références des documents cités, qui se trouvent en annexe, sont indiquées dans la 4<sup>ème</sup> colonne.

Date	Objectif(s)	Document(s) support(s)	N° des annexes	Décision(s) prise(s)
14/11/11	Faire connaissance et définir le projet dans ses grandes lignes	- Tableau des besoins 1 - Arborescences 1 et 2	26 25 et 28	Ouverture d'un wiki et report de toutes les notes et documents sur celui-ci
05/12/11	Relire ensemble le wiki et compléter les données	- Liste de liens vers des sites de centres de langues - Tableau des besoins 2 - Ebauche de rédaction de la plate-forme sous forme de fichier PowerPoint - Copies d'écrans de Lolipop	29 27 30	Participation de tous à la documentation du wiki
17/01/12	Clore le cahier des charges	- wiki	31	Réalisation au cours du mois suivant d'un prototype par les informaticiens

Tableau 5 : Phases de création du cahier des charges

Jusque fin novembre, le mail a été le moyen de communication privilégié pour fixer les dates de réunions et transmettre les documents. Les limites de l'outil mail ont été atteintes lorsque trop de modifications dans les documents créés nous auraient obligés à une multiplication des envois pour une mise à jour constante. À partir de fin novembre, un autre outil, le wiki, allait nous être proposé par les informaticiens.

### 4.1.3 Finalisation du document grâce au wiki

#### 4.1.3.1 Prise en main de l'outil collaboratif

La réunion du 05 décembre avait pour objectif la relecture du wiki, or, suite à des soucis techniques, celui-ci ne nous a été accessible qu'après cette réunion.

L'intérêt d'un tel dispositif de communication asynchrone est de permettre à chaque partie de documenter progressivement le cahier des charges et d'effectuer des modifications à tout moment et à l'infini, évitant ainsi l'envoi d'un grand nombre de versions différentes d'un même document.

#### **4.1.3.2 Limites du wiki**

J'ai apprécié cet outil que j'avais déjà utilisé lors d'un travail collaboratif au cours du master. Néanmoins, étant donné que nous avons choisi de le structurer en fonction des contenus de notre future plate-forme, la longueur du document en a accentué la difficulté de lecture. Nous avons besoin (et hâte aussi) d'obtenir une vision plus globale du projet en construction afin d'entrevoir son fonctionnement et de mieux en évaluer les manques.

C'est pour cette raison que j'ai créé un document PowerPoint rassemblant nos avancées. Un extrait de ce document, présenté sous forme de copie d'écran en annexe 30, en donne un exemple. L'intérêt du diaporama était de pouvoir circuler dans l'ensemble du document, grâce aux liens créés entre les différentes pages. Il remplissait une fonction manquante de visualisation concrète du projet.

#### **4.1.3.3 Le document obtenu**

Peu de temps après le début de la réflexion, et avant même la mise en place du wiki, la présentation de mes notes a pris la forme d'un schéma dont les différents contenus sont centrés sur les besoins connus des apprenants, ce que nous montre le document « Arborescence 2 » (Annexe 28). Cette méthode de travail me permettait de transmettre plus aisément mes idées, basées sur un contenu pédagogique.

J'avais conscience que cette structure ne correspondait pas à la présentation codifiée d'un cahier des charges classique et j'ai abordé la question de son remodelage avec l'équipe. La lisibilité étant satisfaisante, il a été décidé de conserver cette forme lors de nos contributions sur le wiki. Par la suite, et afin de faciliter la manipulation de l'ensemble, les différentes rubriques ont été séparées. Les fonctionnalités envisagées pour chacune d'entre elles viendraient donc s'ajouter au contenu inscrit dans chaque partie de la description. Les annexes 31 et 32 présentent, d'une part le texte du cahier des charges obtenu, et d'autre part quelques copies d'écran du wiki.

### **4.2 Des structures d'accompagnement à l'auto-apprentissage cohérentes, propositions**

Au-delà de la plate-forme, de nombreuses dimensions de l'accompagnement peuvent être repensées, non pas dans le sens d'une stricte remise en cause, mais avec pour objectif d'en

optimiser l'efficacité. Nous avons choisi de soulever les questions que posent l'accès aux ressources, l'intégration, les interactions entre différents acteurs du centre et le rôle du conseiller.

#### **4.2.1 L'accès aux ressources en question**

##### **4.2.1.1 La consultation du catalogue**

Lors des entretiens de conseil, j'ai peu à peu réservé l'étape de présentation du catalogue pour la fin de la séance, après que l'apprenant a pu ébaucher un parcours d'apprentissage. En effet, il me semble essentiel d'encourager les apprenants à percevoir les ressources, non pas comme un but en soi mais comme un moyen d'atteindre un objectif. La consultation du catalogue n'est peut-être pas le premier pas à effectuer lors d'une prise de contact avec le CLYC.

Le fonds documentaire au CLYC est important et régulièrement enrichi par de nouvelles acquisitions. Lorsqu'un étudiant consulte le catalogue, disponible sur internet et sur deux postes informatiques à l'entrée du centre, il se retrouve seul face à une grande masse d'information. L'aide apportée sur demande par le personnel d'accueil se limite souvent à une aide matérielle concernant l'utilisation du catalogue, notamment pour expliquer le double mode de recherche séparant « méthodes de langues » et « documents authentiques » (Annexe 8). Les documentalistes, de par l'emplacement de leur bureau, se trouvent assez éloignées des postes de recherche et n'interviennent que rarement. Les apprenants ne font pas naturellement appel à elles.

Bien sûr, toute recherche effectuée n'engage pas forcément l'utilisateur dans un parcours d'apprentissage organisé et les actions ponctuelles, telles que l'emprunt d'un film par exemple, font tout autant partie des offres du centre.

Pourtant, la question de l'accès aux ressources amène une discussion sur la présentation de la recherche. Les apprenants, notamment les débutants, abordent fréquemment cette question en évoquant les critères de recherche axés sur les compétences et le niveau. Ils aimeraient en fait pouvoir sélectionner les résultats en fonction de leurs besoins en communication. L'encouragement du conseiller allant dans le sens de la définition précise de ces derniers, les étudiants verraient un intérêt à en trouver l'écho au niveau du catalogue.

L'autre question que pose la consultation des ressources à travers le catalogue concerne l'accès physique aux documents (sous la forme papier). En effet, aucun document n'est directement accessible. Un enseignant du DeFLE a pris pour habitude d'emprunter plusieurs manuels et méthodes afin de les présenter à ses étudiants lors des premières séances au CLYC. Cette manipulation des ressources facilite l'entrée dans le travail et évoque davantage les possibilités d'exploitation qu'une liste de références sur le catalogue en ligne.

#### **4.2.1.2 La présélection en question**

L'annexe 9 nous présente l'exemple d'une recherche qui se solde par un résultat affichant 29 occurrences. Les documentalistes confirment que dans un tel cas, ce sont les ressources situées en haut de la liste qui seront le plus souvent empruntées. Difficile de dire si elles correspondent toujours au besoin précis des apprenants qui les choisissent. Cette situation pose deux questions : celle d'une organisation interne du catalogue et celle de la présélection.

Concernant l'organisation interne du catalogue, nous remarquons, sur cette même copie d'écran, que les ressources 1 et 2, de même que les 3 et 4, sont issues de la même collection. Leur présentation dans un menu déroulant rassemblant les éléments d'une même collection, réduirait considérablement la longueur des listes de réponses et en augmenterait la lisibilité.

Quant à la présélection, elle est à discuter car, comme évoqué plus haut, nous remarquons que les publics débutants focalisent majoritairement leurs recherches sur des documents (authentiques ou non) qui orientent le travail vers des besoins liés à la communication quotidienne. Serait-ce trop restreindre la liberté propre au travail en autodirection que d'effectuer un choix de quelques ressources par langue et ainsi faciliter les premiers pas de l'apprenant ?

#### **4.2.1.3 Du matériel adapté et adaptable**

La liberté réside dans la capacité de l'apprenant à effectuer de vrais choix. Ainsi s'ouvre une autre réflexion à propos de la présentation des différents matériels dans les listes de réponses aux recherches.

Nous notons en effet que les méthodes de langues sont très présentes dans les listes de résultats. Si elles peuvent être qualifiées de matériel « adapté » (à un niveau le plus souvent), Holec (1990), dans l'article intitulé « Les auto-apprentissages », souligne leur caractère « non

adaptable ». Effectivement, cette idée d'utilisation linéaire d'une méthode va à l'encontre de notre conception de l'auto-apprentissage et du pouvoir décisionnel confié à l'apprenant.

Un matériel adaptable, quant à lui, facilite un travail par objectif. D'après Cuq, ces types d'outils sont « constitués d'ensembles supports/suggestions d'utilisation, ils sont construits en fonctions d'objectifs d'acquisition [...] » (p.15). Il serait donc souhaitable que l'apprenant y accède en priorité. Or, ce matériel, même s'il est mis en valeur, impose à l'apprenant de savoir l'adapter à ses besoins, ce qui suppose que cette démarche soit accompagnée d'occasions de se former à l'apprendre à apprendre.

Pourtant, l'idée de les voir apparaître au catalogue est séduisante. Cela demanderait un travail conséquent de décomposition de l'offre des supports globaux tels que les méthodes mais répondrait à une demande des apprenants d'obtenir des résultats précis. Ces ressources pourraient être issues à la fois des éléments du centre de liens, des logiciels disponibles en libre-service en salle multimédia et des méthodes (livres et/ou CD).

#### **4.2.1.4 La conservation des traces**

Comme proposé par le personnel lors de la première réunion (Annexe 1) et comme précisé dans les « tableau[x] des besoins » (Annexes 26 et 27), quels que soient les types de ressources empruntées par l'apprenant, il est prévu que les références des documents et l'utilisation qui en est faite, soient directement enregistrées et apparaissent sur le carnet de bord de l'apprenant. C'est un besoin souligné par les enseignants lors de la réponse à la question 10 du questionnaire (Annexe 2). En effet, ces traces rendront possible un retour constant de l'apprenant sur son parcours, seul ou lors de ses rencontres avec les conseillers et les enseignants.

Un autre atout de cette conservation de traces est l'exploitation qui peut être faite des statistiques d'emprunts dans le but de soutenir la gestion des ressources en adaptant l'offre du catalogue à la demande des apprenants.

#### **4.2.2 L'intégration**

Nous revenons aux travaux de Rivens et Scheer (2003) pour donner une définition plus précise à la notion d'intégration :

Il y aurait donc intégration lorsque les ressources ne sont pas seulement prévues pour être utilisées en auto-apprentissage libre mais également en présentiel avec le guidage de l'enseignant face à un groupe, ou en auto-apprentissage guidé lorsque des tuteurs langue sont présents sur place (Mangenot, 2001). On peut également parler d'intégration lorsque le cours en présentiel, même s'il ne fait pas usage des ressources multimédia, y renvoie pour du travail en autonomie qui sera un pré-requis pour le prochain cours, dans un mouvement d'aller-retour permanent entre le CRL et la salle de classe.

#### **4.2.2.1 La difficile mise en œuvre**

Au vu du faible taux de réponses au questionnaire proposé, nous serions tentés de conclure que l'intégration n'est pas la préoccupation majeure des enseignants de langues. Or, des formes d'intégration existent déjà. Les documents de suivi décrits au chapitre 2 témoignent de ces pratiques, bien que les enseignants regrettent qu'elles demeurent isolées.

Cette réticence apparente peut avoir de nombreuses raisons, comme par exemple celle donnée par cet enseignant qui « [...] estime que le CLYC doit être indépendant et apporter un complément au cours ». (Annexe 2, question 12). Nous pouvons aussi supposer une certaine appréhension des changements dans le rôle de l'enseignant et une représentation de ces modifications en termes de perte de maîtrise sur l'action d'enseigner.

Mme Martin (Annexe 3), à propos de son expérimentation de la logsheet, explique que le choix des activités est libre mais qu'elle consulte les fiches de suivi de temps en temps « pour surveiller un peu les activités qu'ils font ». Elle a pleinement conscience du paradoxe qu'elle décrit et va jusqu'à conclure que « ça ressemble un peu à du flicage ». Un enseignant affirme en outre que « parfois certains étudiants ont besoin de la « contrainte » pour se mettre au travail » (Annexe 2, question 10).

Les divers témoignages nous renseignent sur la gestion délicate de ce nouveau rôle. Le plus grand dilemme concerne l'opposition ressentie entre les notions d'autonomie et de surveillance. En effet, lorsque Mme Montagne annonce à ses étudiants : « Vous devez prouver que vous êtes venus 4 heures en faisant tamponner votre fiche à l'entrée. » (Annexe 13), nous pouvons nous demander dans quelle mesure elle installe l'idée d'autonomie dans le groupe-classe.

#### **4.2.2.2 Information et formation**

Mangenot (2000) souligne que « l'efficacité [de l'intégration des TIC] présuppose en fait qu'il y a un gain à un niveau ou à un autre ». Il cite notamment les gains en termes :

- de temps d'apprentissage supplémentaire
- de réduction de la taille des groupes
- d'activité plus grande de chaque apprenant
- d'appropriation meilleure
- de motivation

Ce fonctionnement, parfois perçu en opposition avec le fonctionnement habituel et traditionnel, souffre du manque d'information et de formations dirigées vers les enseignants, comme en témoignent deux réponses à la question 10 (Annexe 2) : « *Je ne suis pas sûr que ce type de travail soit en adéquation avec le contenu de mes cours.* » et « *Pour l'instant, je ne sais pas trop comment insérer cet apprentissage dans mes cours.* »

Outre la formation qui serait bienvenue, l'idée d'avoir la possibilité de relier la plateforme de suivi et le logiciel de gestion de notes pour certains modules de cours basé sur l'intégration du CLYC aux cours de langues, pourrait matérialiser ce lien naissant entre le centre de ressources et les classes de langues et inciter à une reconnaissance de l'intérêt à l'inclure dans la mise en place des enseignements de langues.

Certains enseignants voient dans le projet de plate-forme un moyen d'améliorer l'intégration des TIC, or, pour qu'un aller-retour constant entre le centre et la classe soit possible, la première étape consiste sans doute à favoriser une meilleure connaissance du CLYC et des possibilités qu'il peut offrir. On constate par exemple que seul 1/3 des enseignants ayant répondu à la question 4 (Annexe 2) déclarent utiliser le centre pour la préparation de leurs cours.

### **4.2.3 Coordination entre les différents acteurs**

La circulation de l'information est nécessaire à tous les niveaux. Des rencontres dédiées à la communication entre documentalistes, enseignants et conseillers du CLYC sont à envisager. Gremmo (1995) le formule clairement :

Les formateurs à l'Apprendre à Apprendre ont dans une certaine mesure la responsabilité de veiller à ce que le centre de ressources fonctionne selon les critères qu'ils visent à développer chez les apprenants. [...] Il apparaît donc nécessaire qu'une coordination étroite s'instaure entre les responsables de l'alimentation d'un centre de ressources, les conseillers disponibles dans le centre de ressources et les animateurs de la formation apprendre à apprendre. » (p29)

#### **4.2.3.1 Documentalistes et enseignants**

Il arrive que l'acquisition de nouvelles ressources se fasse d'après les demandes ponctuelles des enseignants. Cette collaboration est sans aucun doute profitable mais elle est aussi insuffisante. La réflexion autour de l'achat de matériel aurait tout intérêt à être pensée en étroite communication avec les enseignants, toutes langues confondues.

Le CLYC pourrait constituer un groupe d'enseignants référents, un par langue, qui mèneraient une veille avec les documentalistes avec qui ils partageraient régulièrement leurs découvertes. Des demandes isolées ont déjà été formulées par les documentalistes, en vue d'améliorer et de compléter le centre de liens, mais les réponses des enseignants se font attendre, ce qui freine son évolution.

L'identification de personnes référentes permettrait aussi aux demandes particulières des apprenants, de ne pas rester sans suite. Le conseiller tiendrait dans cette situation un rôle d'intermédiaire entre le pôle documentation et le pôle didactique et favoriserait la circulation des informations.

#### **4.2.3.2 Documentalistes et conseillers**

En contact direct avec les apprenants, le conseiller saisit mieux leurs besoins immédiats que les documentalistes. Ces derniers, par contre, ont une connaissance des différentes ressources et de leurs contenus dans les détails. Leur aide, lors de la préparation des séances de conseil, est donc précieuse.

On entrevoit ici l'intérêt de valoriser ce lien afin d'optimiser l'organisation des ressources.

#### **4.2.4 Le rôle pivot du conseiller**

##### **4.2.4.1 Soutien au DeFLE**

Lors de séances au CLYC, les enseignants du DeFLE choisissent parfois d'assurer des séances de conseil parallèlement à un travail en autonomie du reste du groupe. Deux problèmes majeurs se posent alors :

- L'indisponibilité de l'enseignant pour les membres du groupe travaillant en autonomie.

- La « double casquette » d'enseignant et de conseiller portée par la même personne. Cela soulève la question de la prise en compte des représentations des étudiants sur les différentes formes d'apprentissage. En effet, on peut se demander dans quelle mesure il est possible de transporter la classe au CLYC sans y véhiculer en même temps le fonctionnement habituel du cours en classe et les représentations sur le rôle de l'enseignant qui lui sont liées.

Un conseiller, désigné en soutien à ces groupes, permettrait à la fois de soulager l'enseignant et d'offrir l'occasion à l'apprenant de prendre du recul sur son apprentissage avec l'aide d'une personne considérée comme neutre.

En ce sens, l'exemple de Medhi (Annexe 16) est très parlant. En effet, celui-ci me confiait, lors d'un entretien de conseil, son besoin de chercher des solutions auprès d'un autre conseiller que celui qui est aussi son enseignant : « *Je n'ose pas demander au prof pour ne pas le vexer, mais le français qu'il parle, c'est le bon français ? Parce que ça ne ressemble pas à ce que j'entends dans la rue* ». (Ma traduction de l'anglais). A propos des contenus des cours, il m'a aussi dit: « *They're doing their best, but, I need something else, and I just can't tell them!* ».

Ce besoin de trouver un interlocuteur en qui avoir confiance, et qui rassure, se ressent tout particulièrement chez ces apprenants qui sont en France depuis peu de temps et donc en recherche de nouveaux repères.

#### **4.2.4.2 La dimension collective**

La pratique du conseil pendant ces quelques mois m'a fait prendre conscience du rôle de connecteur que peut avoir le conseiller. Si l'on considère comme un des objectifs la rupture de l'isolement dans lequel se trouve l'apprenant en autodirection, la volonté de créer des liens entre apprenants lui incombe en grande partie.

Avoir l'opportunité de s'exprimer dans la langue apprise étant une des préoccupations majeures des apprenants, les contacts entre apprenants ont d'abord lieu à l'occasion des séances de conversation et lors des créations de tandems. Ces deux occasions de rencontrer d'autres apprenants sont très appréciées et la demande, de l'une et l'autre des activités, est constamment croissante.

Ensuite, le repérage, lors des séances de conseil, de besoins récurrents pourraient mener à un travail de groupe sur des thèmes précis. Dans cette intention, une nouvelle activité a été proposée pendant quelque temps par une collègue étudiante. Elle consistait en la mise en place de séances de conseils de groupe. Nous avons pu remarquer que les premiers participants étaient des étudiants ayant déjà pris du recul sur leur apprentissage lors de séances de conseil individuelles. Ces séances, bien qu'encore ponctuelles, peuvent se multiplier si le conseiller les propose lors des séances individuelles comme solution possible et profitable et comme constituant du travail autonome.

Outre les réflexions sur l'apprendre à apprendre, des discussions collectives pourraient s'ouvrir sur de nombreux sujets communs, que le conseiller signalerait comme thèmes récurrents lors des conseils. Nous pourrions citer comme exemple « l'expatriation », « les certifications en langues » ou encore « les besoins en langues des entreprises ».

La création de liens entre apprenants pourraient s'intensifier si l'on proposait aussi des moments mêlant apprentissage et détente, telles que soirées d'échanges sur les connaissances d'un pays ou une langue. Enfin, sur la plate-forme, ces thèmes peuvent aussi donner naissance à des forums, régulièrement animés et renouvelés, privilégiant le partage d'expériences entre apprenants.

Ainsi, toutes les offres du CLYC ne seraient pas perçues comme des services isolés mais comme un service global, dans lequel chacun est invité à interagir avec les autres pour progresser de manière personnelle.

#### **4.2.4.3 Formation des conseillers**

Ces multiples rôles du conseiller en font un élément central du CLYC. L'exercice de cette fonction, de par son caractère innovant, impose, il me semble, un constant retour réflexif sur la pratique. Personnellement, l'écoute des enregistrements d'entretiens et leur transcription ont engendré de nombreuses prises de conscience (parfois douloureuses !) mais toujours formatrices.

Cependant, cet apprentissage en autodirection du métier de conseiller a réellement manqué d'une dimension collective. Un conseiller, à plus fortes raisons s'il est seul en place dans une structure, doit pouvoir bénéficier de temps de partage avec des homologues et de temps de formation auprès de spécialistes.

### **4.3 Le CLYC en mutation : vision d'avenir**

Dans l'hypothèse où une plate-forme serait intégrée au CLYC à la rentrée de septembre 2012, cela engendrerait quelques changements en termes de communication et imposerait de prendre certaines dispositions d'organisation pour la suite.

#### **4.3.1 Augmentation de la visibilité extérieure**

Dans un monde du visuel, à l'instar de l'Université de Lorraine qui a vu son image modifiée en même temps que son organisation, l'augmentation de la visibilité du CLYC et par exemple, son identification par un logo, aurait sans doute un retentissement sur les chiffres de sa fréquentation. De plus, un panneau sur le bâtiment concerné, semblable à celui indiquant la bibliothèque universitaire, signalerait son existence et des plaques à chaque entrée du bâtiment en indiqueraient les horaires.

De même, une distribution de cartes, du format cartes de visites, en début d'année pourrait compléter une information systématique dans les amphithéâtres de cours de langues. Peut-être serait-il intéressant que ces interventions ne s'effectuent pas au tout début de l'année universitaire mais quelques semaines plus tard, une fois les besoins en langues évalués par les étudiants et abordés par leurs enseignants.

Des visites du CLYC sont déjà proposées aux étudiants de première année. Elles sont prises en charge par des tuteurs d'accueil qui font une description des lieux et des possibilités. Dans l'hypothèse de l'existence d'une plate-forme, il sera nécessaire de former ces tuteurs à une autre forme de présentation, dépassant la simple visite des lieux. La visibilité du nouveau dispositif devra être maximale dès le début de son adoption.

#### **4.3.2 Changements à l'intérieur**

##### **4.3.2.1 Une nouvelle forme d'accueil**

###### **✓ Accueil et convivialité**

Si, à première vue, le CLYC peut ne pas apparaître très chaleureux, il est néanmoins reconnu comme un lieu calme et dont l'ambiance des salles multimédia et vidéo est propice à

la concentration. Certains apprenants citent ces caractéristiques comme étant des facteurs de motivation :

*c'est pour ça que le centre de langues c'est du moins euh ce qui pourra peut-être me motiver /// parce que tout seul bon c'est que bon j'avoue que je suis pas très très courageux mais parce qu'on peut on pourrait très bien progresser tout seul mais je n'en ai jamais la motivation alors bon peut-être que le centre de langues ça pourra m'aider [...] bon disons qu'il y a un cadre déjà [Annexe 17, Paul (A1-1/2)]*

*avoir au moins même si je sais que c'est par moi-même que je devrais venir ici avoir au moins un espace [Annexe 17, Paul (A1-34)]*

Encore faut-il que les étudiants entrent dans ce lieu une première fois et bénéficient d'un accueil qui les engage à poursuivre leur découverte.

*en fait ici ça gagnerait à être plus fréquenté parce que c'est euh c'est appréciable ou si on osait plus aussi moi je sais que je suis venue parce que j'étais accompagnée peut-être que seule j'aurais pas osé faire la démarche [Annexe 5, Justine]*

Cuq, dans sa définition du centre de ressources, affirme que « [...] son organisation matérielle doit [...] permettre la convivialité, l'apprentissage autodirigé n'impliquant nullement l'isolement » (p. 40).

Les ressources humaines à la disponibilité des utilisateurs doivent être facilement identifiables par eux. Il me paraît, en outre, important que ce personnel soit reconnu en tant qu'équipe au service de l'apprentissage. Sur la plate-forme, une page sera dédiée à la présentation de tous les acteurs de l'accompagnement, ce dont elle ne bénéficie pas dans le dépliant actuel.

Nous pouvons émettre une autre proposition quant au remodelage du dépliant (Annexe 22). Si la présentation de toutes les offres actuelles y figure, on ne perçoit pas clairement l'orientation pédagogique de la structure.

#### ✓ **Entrée dans l'apprentissage**

Albero (1998), qui désigne le centre de ressources comme « un espace [...] qui invite [...] l'utilisateur à prendre en charge le pilotage de son itinéraire : un itinéraire d'information, de curiosité, d'apprentissage, de formation », précise que « dès le seuil du centre de ressources, la personne se trouve placée en situation réflexive ». (p.469)

Le nouveau système imposera une réflexion profonde sur le mode d'accueil à mettre en œuvre dans le sillage de l'introduction de la plate-forme. Il devra répondre à plusieurs exigences qui correspondent à ce qu'Albero (1998) nomme des « aides » :

- **L'aide technique** assiste l'utilisateur dans l'utilisation des machines et des produits, notamment des documents sur supports cédérom. Il s'agit de guider les personnes dans l'accès à un matériel qu'elles n'ont pas, pour l'instant, l'habitude d'utiliser.
- **L'aide documentaire**, dans l'assistance à la recherche de supports et de documents appropriés, permet à l'utilisateur de trouver les moyens les plus adaptés à son projet.
- **L'aide pédagogique** porte sur l'utilisation des supports et des documents à des fins d'apprentissage. Il s'agit alors d'amener la personne à prendre conscience des spécificités de chacun d'eux et à trouver des techniques d'exploitation, notamment des documents authentiques. Le but est de l'aider à construire une cohérence entre ses objectifs, les échéances qu'elle se donne, les moyens qu'elle choisit pour les atteindre, et les critères qu'elle détermine pour fixer le seuil d'acceptabilité de ses performances (H. Holec, 1979).

L'organisation de ces formes de soutien, que je considère comme étant intimement liées, est à penser au sein de l'équipe en termes de répartition des rôles et de polyvalence du personnel.

#### ✓ **Ouverture du lieu**

Albero (1998) encourage l'organisation d'autres activités telles que, par exemple : « repas, expositions, visites guidées, conférences ou toute autre sortie en langue étrangère. » Dans un premier temps et comme précisé plus haut, il me semble que des discussions, ouvertes à tous et traitant d'un thème précis, seraient bien accueillies.

Nous pourrions y ajouter une notion d'ouverture en invitant des intervenants extérieurs. Cela induirait un enrichissement supplémentaire des rencontres et favoriserait une meilleure connaissance du centre à l'extérieur. En effet, si l'apprenant ne doit pas être isolé dans son apprentissage, le CLYC ne devrait pas l'être dans son fonctionnement. Pourquoi ne pas alors considérer la création de liens avec des structures existantes telle que, par exemple, la « Maison de l'Étudiant » et imaginer l'élaboration de projets communs impliquant les apprenants.

#### **4.3.2.2 Un poste à inventer**

Nous avons saisi l'enjeu du rôle du conseiller en séances individuelles et évoqué de nombreuses autres tâches pouvant lui incomber au centre de langues, en prolongement de l'installation de la plate-forme. Ce schéma vise à rassembler les principales :

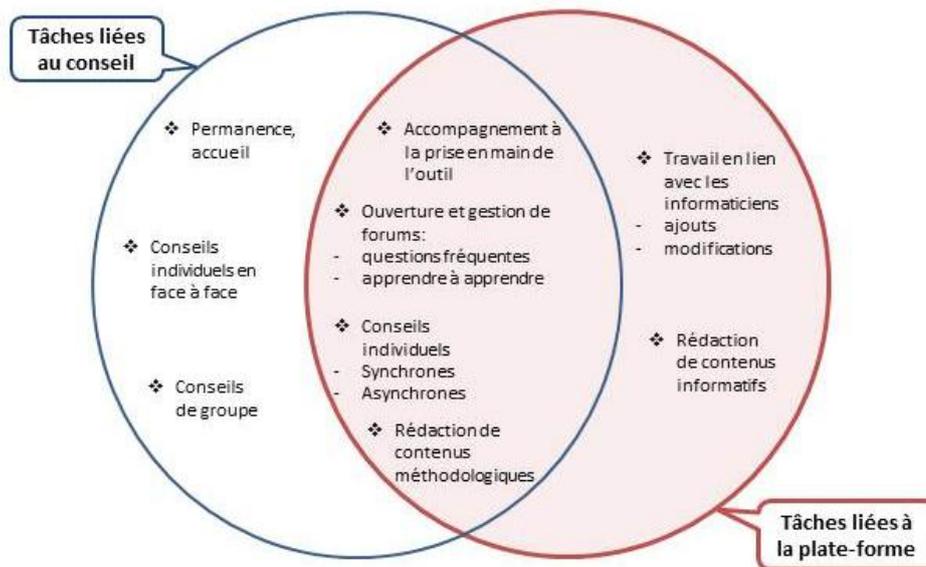


Figure 4 : interaction conseil et ingénierie pédagogique

L'expérience professionnelle vécue cette année confirme la nécessité pour le CLYC que les deux dimensions d'ingénierie pédagogique et de conseil soient en constante interaction.

### 4.3.3 Mise en place d'une plate-forme évolutive

#### 4.3.3.1 La conception du prototype

Les informaticiens ont, suite à la réunion du 17 janvier 2012, entamé la phase de conception. Celle-ci a pour objectif de mener à la naissance d'un prototype.

La rencontre du 05 décembre 2011 m'avait donné l'occasion de présenter le e-portfolio Lolipop. Lors de notre dernière rencontre, l'équipe technique, après s'être approprié la raison pédagogique de cet outil, nous a proposé une ébauche de carnet de bord, sur lequel apparaît un moyen possible de rendre-compte de son autoévaluation par compétence :

Voici un index de toutes les pages disponibles, triées par catégorie.

- intranet
  - carnet-de-bord
  - emprunt-ressource
  - groupe-discussion
  - port-folio
  - profils-utilisateurs
  - ressources
  - landings
- cahier-des-charges
- ressources
- start

Piste: » start » ressources » cahier-des-charges » port-folio

## Port-folio par étudiant

L'étudiant agrège au fil du temps les compétences acquises dans un port-folio

### Langues

Est-ce qu'on fait un portfolio par langue, ou un portfolio pour tout ?

#### Langue étrangère : Anglais

Editer Supprimer

**Comprendre**

- Ecouter A1
- Lire A2

**Parler**

- Prendre part à une conversation B1
- S'exprimer oralement en continu A1

**Ecrire**

- Ecrire A1

**Diplôme(s) ou Certificat(s)**

Intitulé	Organisme	Note	Date
TOEIC		750	2002
TOFFEL		9000	2012

**Expérience(s) linguistique(s)**

- 2010 Anglais / Angleterre

Figure 5 : copie-écran : ébauche de carnet de bord

Donc, dans un premier temps, les informaticiens ont l'intention de se pencher sur la partie « carnet de bord » de la plate-forme, parce qu'il semble que ce soit celle qui impose le plus de contraintes techniques et que les autres éléments devront venir s'y greffer. La première épreuve fournira aussi un aperçu de l'apparence finale du produit. La consultation de quelques exemples en ligne (Annexe 29) avait permis d'en orienter les caractéristiques principales dans les grandes lignes.

Ensuite, il nous reste à approfondir la question de l'accès à la plate-forme et des restrictions à imposer lorsque l'utilisateur se trouve à l'extérieur du CLYC. Nous devons garder à l'esprit qu'une des premières raisons d'être du projet est le besoin en traces et en statistiques sur les activités des étudiants lorsqu'ils fréquentent le centre.

En conséquence, une réflexion est aussi entamée sur les moyens techniques mis à disposition au CLYC pour l'accès sur la plate-forme. A ce sujet, quelques idées, listées en annexe 1, avaient émergé de la réunion en interne. Voici quelques-unes des questions principales qui trouveront réponses dans les prochains mois :

- S'agira-t-il pour les étudiants de se connecter via des postes informatiques situés à l'entrée du CLYC ?
- L'idée de tablettes numériques à l'entrée du centre est-elle envisageable ?

- Quel outil serait le plus approprié en cas d'entrée au CLYC d'un grand nombre d'étudiants au même moment ?

Parallèlement à la réflexion menée, les caractéristiques de la plate-forme ont déjà évolué depuis la rédaction du cahier des charges. Ces changements concernent surtout des ajouts de fonctions, issus de la rédaction de ce travail, que nous soumettrons aux informaticiens le temps venu.

Avec le recul, je prends conscience que la question 11 du questionnaire (Annexe 24), qui demande aux enseignants de formuler des suggestions quant au fonctionnement d'un éventuel outil de suivi, était sans doute trop prématurée, tant la question s'appuyait sur un concept presque abstrait pour la plupart. Néanmoins, il serait intéressant de pouvoir, d'ici quelques mois, poser à nouveau cette question lors d'une présentation détaillée et concrète de notre maquette.

L'équipe du CLYC attend donc impatiemment la première version de plate-forme.

#### **4.3.3.2 La rédaction des contenus**

Au fur et à mesure que le canevas de la plate-forme se précisait, je suis passée à la rédaction des contenus des futures pages. J'ai procédé par rubriques en commençant par les parties descriptives, dont nous pensons qu'elles existeraient dans la version finale, comme par exemple, celles traitant des séances de conversation et des tandems.

Après validation de la directrice, je pouvais fournir en pièce jointe sur le wiki le document achevé (au format Word), tel qu'on le voit sur cette copie d'écran :

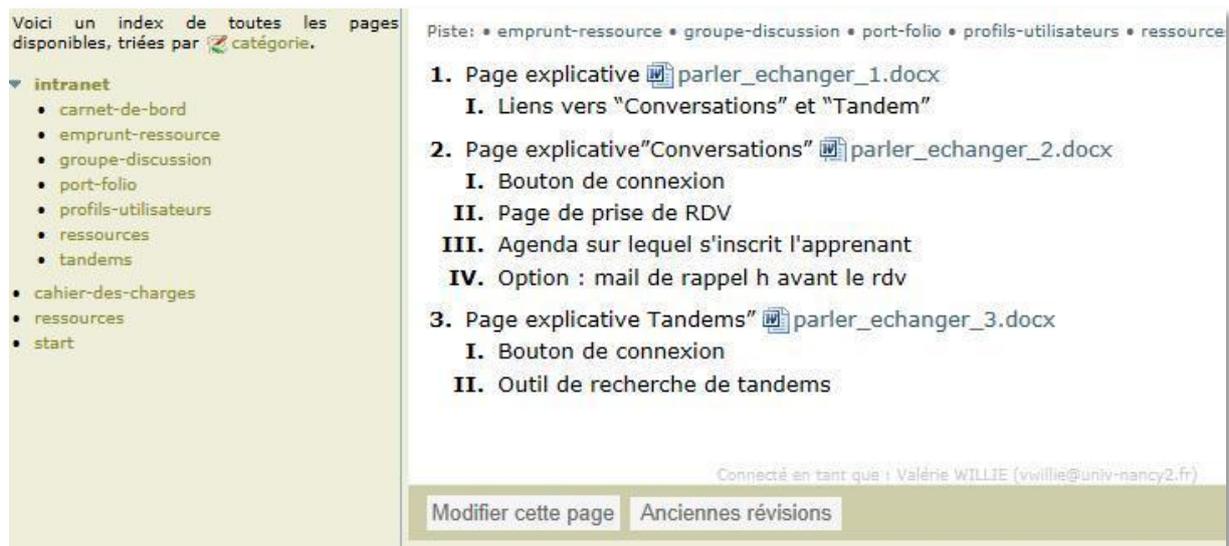


Figure 6 : copie d'écran : intégration au cahier des charges des contenus rédigés.

En fonction de l'évolution du projet et des choix opérés au fil des mois, je serai à même de poursuivre la rédaction.

#### 4.3.3.3 La maintenance à long terme

Idéalement, une « version 1 » de la plate-forme verrait le jour et serait mise en service en septembre 2012. Le produit conçu serait alors testé, évalué et analysé pour donner naissance ensuite à une ou des version(s) ultérieure(s).

##### ➤ Une constante évolution

J'ai le sentiment que la plate-forme sera le fruit d'une adaptation constante aux besoins des étudiants et les changements proposés par l'équipe pédagogique au fil du temps pourraient être nombreux. Ces modifications pourraient toucher 4 niveaux principaux de la plate-forme :

- Les fonctionnalités de base, c'est-à-dire ce qui régit la structure de la plate-forme.
- Les fonctionnalités secondaires, qui concerneraient l'ajout d'options facilitant la navigation par exemple.
- Le contenu, en termes d'ajouts informatifs, dans la structure de base existante.
- La structure secondaire, par la création de rubriques dynamiques, tels que les forums.

La possibilité d'agir sur ces niveaux se répartira naturellement entre les deux acteurs du projet, en fonction des contraintes techniques de la modification souhaitée.

#### ➤ **Une collaboration pérenne**

Dans l'intérêt des étudiants qui l'utilisent et du CLYC qui l'intègre à son système d'accompagnement, le fonctionnement de la plate-forme se doit d'être continu et pérenne.

Aussi est-il souhaitable que la collaboration d'ingénierie soit définie en termes de fréquence et cela tant en ce qui concerne celle des rencontres que celle des mises à jour. Les conditions précises d'un partenariat à long terme devront être formulées lors des prochaines séances de travail entre les informaticiens et l'équipe du CLYC.

Peut-être serait-il intéressant de conserver une communication à travers un wiki. Cela permettrait, entre deux rencontres, de pouvoir soulever les questions et d'en débattre au moment-même où elles émergent.

Dans la mesure où le projet trouve un soutien au sein de l'Université, l'équipe du CLYC espère une formalisation de cet engagement et la désignation d'une personne référente parmi le service informatique.

#### **4.4 Bilan**

La plate-forme dont il est question, quelle que soit sa forme et ses fonctionnalités finales, n'a intérêt à voir le jour que si le dispositif existant évolue dans sa globalité. Cette évolution concerne autant son fonctionnement interne que sa visibilité au-dehors et sa stratégie globale.

Afin de concrétiser le premier pas vers ce changement, chacun des acteurs du CLYC (personnel, enseignants et conseillers) est invité à prendre part à la constitution d'une équipe privilégiant le mode collaboratif et capable de mettre en œuvre des orientations précises.

De plus, je considère que le CLYC doit se donner les moyens de pouvoir apporter une réponse adéquate aux besoins des étudiants d'aujourd'hui. Sa mission s'étend bien au-delà de la mise à disposition de ressources, à présent accessibles par la grande majorité via Internet.

À la suite de cette étude, j'estime que ces décisions sont préalables à la mise en place d'un outil informatique. Le statut de « moyen d'atteindre un objectif » de celui-ci doit en effet sous-tendre toute la réflexion.

Enfin, je suis d'avis que son implantation et son efficacité, ainsi que son adoption par les apprenants, dépendra de toutes les dispositions prises en amont, pour établir les conditions de l'accompagnement.

## CONCLUSION

À travers ce projet de conception, nous avons pu mieux mesurer les conditions nécessaires à l'entrée dans un parcours d'apprentissage en Centre de Ressources en Langues. Parmi tous ces facteurs, les différentes formes que peuvent prendre l'accompagnement, nous apparaissent comme primordiales. Qu'il s'agisse de lieux, d'outils ou de personnes-ressources, il est du ressort de toute l'équipe de gestion du centre de faire en sorte que chaque choix les concernant, soit en faveur de l'apprentissage des utilisateurs.

Dans le cadre du CLYC, nous avons attaché une importance toute particulière au conseiller, car il est le témoin privilégié des manifestations d'une autonomie naissante. La découverte de ce rôle, et du domaine de recherche en général, a fait évoluer les représentations que j'avais de l'autonomie. En effet, grâce à un aller-retour constant entre théorie et pratique, ma position sur la question de l'apprendre à apprendre et mon attitude de conseillère se sont peu à peu transformées.

Les apprenants, qui sollicitent du conseil, sont la plupart du temps en quête de solutions rapides et efficaces. Lors de mes premiers entretiens, j'avais à cœur de répondre à ces besoins immédiats. Or, au fil du temps, j'ai dépassé ce réflexe pour instaurer une démarche plus globale dans le temps, fondée sur des objectifs précis et des conditions d'organisation, formulés par l'apprenant. Les gains ont été rapidement mesurables en termes d'engagement de l'apprenant et la demande de certains d'un second rendez-vous, en a constitué une preuve.

Mes satisfactions au niveau professionnel sont nombreuses, j'en citerai deux principales. D'une part, celles nées de l'acquisition des nouvelles compétences dans la gestion des séances de conseil. D'autre part, celles résultant de la possibilité qui m'a été donnée de participer aux décisions quant à l'orientation du projet au niveau de l'ingénierie.

Cette tâche d'ingénierie pédagogique m'a fait porter une attention toute particulière au DeFLE. L'observation de son fonctionnement et les rencontres diverses m'ont fait apprécier ce département et ont confirmé mon goût pour le travail en direction de ce public. Le projet de plate-forme, dans son cahier des charges, se composera de nombreuses propositions issues de l'accueil spécifique que nécessitent les nouveaux arrivants, à l'Université et en France.

Ce mémoire clôt un cursus à distance, tout au long duquel, placée dans le rôle de l'apprenant, j'ai maintes fois soulevé les questions d'autonomie et d'accompagnement, lors

d'expressions réflexives personnelles et avec des pairs. J'ai ainsi pris conscience de l'importance de l'ergonomie, de la clarté et de la souplesse des outils en ligne entre autres, tant de dimensions auxquelles nous devons être attentifs lors de la création de la plate-forme.

Je regrette bien sûr que la conception de la plate-forme n'ait pas été effective avant la fin de mon stage, ce qui m'aurait à la fois donné plus d'occasions de confronter mes idées et les possibilités techniques de la mise en œuvre, et permis d'apprendre davantage

Le stage sur lequel s'appuie ce travail, et de manière plus générale, cette année universitaire, ont rempli leur rôle d'introduction à l'entrée dans le monde professionnel. A l'heure où j'achève la rédaction de ce mémoire, le désir de la directrice, de me voir poursuivre l'aventure au sein de l'équipe du CLYC, a été formulé.

Outre les questions budgétaires, dont l'issue demeure incertaine, le caractère motivant de ce poste vient de cette recherche d'une solution adaptée à la fois à tous, en tenant compte de ce que les apprenant ont en commun, et à chacun, dans ce qu'il a de plus intime.

L'autonomie, à mon sens, devient liberté lorsque les accompagnants permettent aux apprenants de choisir et de maîtriser toutes les étapes de leurs apprentissages. L'apprentissage d'une langue fait partie d'un processus global de formation de la personne qui peut avoir des influences sur le déroulement de ses études, son orientation professionnelle ou encore ses déplacements à venir. Un des objectifs, que les acteurs de la didactique des langues peuvent se fixer, consisterait à faire profiter un maximum de personnes, comme par exemple les plus jeunes ou les plus défavorisés, de cette possibilité de viser le progrès constant et la confiance en soi.

## BIBLIOGRAPHIE

- ALBERO, B. (1998). Les centres de ressources langues : interfaces entre matérialité et virtualité, *Etudes de Linguistique Appliquée*, 112, 469-482. Consulté en mars 2012 : [http://cread.bretagne.iufm.fr/IMG/pdf/Albero\\_1998\\_ELA.pdf](http://cread.bretagne.iufm.fr/IMG/pdf/Albero_1998_ELA.pdf)
- BARBOT, M-J (2000). Un premier rôle pour l'évaluation sur la scène de la didactique ? *Mélanges CRAPEL*, 25, 129-151. Consulté en mars 2012 : [http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/10\\_barbot.pdf](http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/10_barbot.pdf)
- CARETTE, E. et CASTILLO, D. (2004). Devenir conseiller : quels changements pour l'enseignant ? *Mélanges CRAPEL*, 27, 71-97. Consulté en février 2012: <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/3carette-castillo-2.pdf>
- CARRÉ, P. (1992). *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Paris : La documentation française.
- CARRÉ, P. (1993). L'apprentissage autodirigé dans la recherche nord-américaine. *Revue française de pédagogie*, 102, 17-22.
- CARRÉ, P. (1999). Les sept piliers de l'autoformation. *Cahiers pédagogiques*, 370, 16.
- CARRÉ, P. (2001). *Images de la formation ouverte et à distance. Définition de l'autoformation*. Canal U. Consulté en mars 2012 : [http://www.canal-u.tv/producteurs/profession\\_formateur/dossier\\_programmes/images\\_de\\_la\\_formation\\_ouverte\\_et\\_a\\_distance/temoignages\\_d\\_acteurs/carre\\_philippe/definition\\_de\\_l\\_autoformation](http://www.canal-u.tv/producteurs/profession_formateur/dossier_programmes/images_de_la_formation_ouverte_et_a_distance/temoignages_d_acteurs/carre_philippe/definition_de_l_autoformation)
- CHATEAU, A et ZUMBHIL, H. (2010) Le carnet de bord, un outil permettant le cheminement vers l'autonomisation dans un dispositif d'apprentissage de l'anglais en ligne ? *Alsic*, 13. Consultable en ligne: <http://alsic.revues.org/index1392.html>.
- 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, sous la direction de M-J. Gremmo. Consulté en février 2012 : [http://cyberdoc.univ-nancy2.fr/htdocs/docs\\_ouvert/doc201/2005NAN21009\\_1.pdf](http://cyberdoc.univ-nancy2.fr/htdocs/docs_ouvert/doc201/2005NAN21009_1.pdf)
- CIEKANSKI, M. (n.d.) De l'analyse des pratiques à l'analyse de l'activité : quelles interactions entre apprenant et conseiller pour promouvoir le développement de l'autonomie dans les apprentissages en autoformation ? Consulté en mars 2012 : <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7227.pdf>
- CORREA MOLINA, E., COLLIN, S., CHAUBERT, P. et GERVAIS, C. (2010). Concept de réflexion : un regard critique. *Education et francophonie*, Vol. 38, 2, 135-154. Consulté en mai 2012 : [http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-38-2-135\\_CORREAMOLINA.pdf](http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-38-2-135_CORREAMOLINA.pdf)

CUQ, J.-P. (Ed.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

GREMMO, M.-J. (1995). Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil. *Mélanges CRAPEL*, 22, 33-61. Consulté en janvier 2012: [http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article\\_melange.php3?id\\_article=85](http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article_melange.php3?id_article=85)

GREMMO, M.-J. (1995). Former les apprenants à apprendre : les leçons d'une expérience. *Mélanges CRAPEL*, 22, 9-32. Consulté en janvier 2012: [http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article\\_melange.php3?id\\_article=86](http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article_melange.php3?id_article=86)

GREMMO, M.-J. et RILEY, P. (1997). Autonomie et apprentissage autodirigé : l'histoire d'une idée. *Mélanges CRAPEL*, 23, 81-107. Consulté en février 2012: [http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article\\_melange.php3?id\\_article=62](http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article_melange.php3?id_article=62)

GUÉLY, E. (2010). Distance transactionnelle et centres de ressources en langues. *Distance et savoirs*, 8, 3, 361-376.

HOLEC, H. (1981) "A propos de l'autonomie: quelques éléments de réflexion", *Etudes de Linguistique Appliquée*, 41, Didier Erudition, Paris.

HOLEC, H. (1990). « Les auto-apprentissages », *Les Cahiers de l'ASDIFLE* (Rencontres de septembre 1990), n°2. Consulté en mars 2012: [http://fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle\\_Cahier2\\_Holec.pdf](http://fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle_Cahier2_Holec.pdf)

HOLEC, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre. *Mélanges pédagogiques*. 75-87. Consulté en mars 2012 : <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/6holec-3.pdf>

JACQUINOT, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance, *Revue française de pédagogie*, Vol. 102, p. 55-67. Consulté en mars 2012 : [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp\\_05567807\\_1993\\_num\\_102\\_1\\_1305](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_05567807_1993_num_102_1_1305)

MANGENOT, F. (2000). L'intégration des TIC dans une perspective systémique. *Les Langues modernes* 3/2000, Les nouveaux dispositifs d'apprentissage des langues vivantes, p.38-44. Paris, Association des Professeurs de Langues Vivantes. Consulté en mars 2012 : <http://webcache.googleusercontent.com>

MEIRIEU, P. (2000). *L'école mode d'emploi*, ESF éditeur, Paris, 2000

MEIRIEU, P. (n.d). *Autoformation*. Consulté en mars 2012 : <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autoformation.htm>

Organisation et Coopération de Développement Economiques (OCDE) (2005). *La définition et la sélection des compétences clés*. Consulté en mai 2012 : <http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf>

PEREZ, B. (n.d.). *Jacotot*. Consulté en mars 2012 sur le site de l'Institut Français de l'Éducation : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2949>

RIVENS MONPEAN, A. Distances plurielles pour l'apprentissage des langues, *Distances et savoirs*, 9, 3, 375 à 396.

RIVENS MOMPEAN, A., SCHEER, R. C. (2003). Le Centre de Ressources en Langues : de l'outil satellite au dispositif intégré. *La revue du GERAS*. 41-42, 125-141. Consulté en mars 2012 : <http://asp.revues.org/1224>

SONNTAG, M., WERCKMANN F. (1996). Le contrat en pédagogie, pas si simple ! *Cahiers pédagogiques*, 342-343, 89-94.

TREMBLAY, N. A. (2003). *L'autoformation pour apprendre autrement*. Montréal : Les Presses de l'université de Montréal.

VAN DER MAREN, (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.

**Sites Internet:**

ENGLISHMANIA. Consulté en février 2012 : <http://www.englishmania.fr/>

LOLIPOP. Consulté en février 2012 : <http://lolipop-portfolio.eu/about.html>

## TABLE DES MATIERES

<b>REMERCIEMENTS</b>	<b>3</b>
<b>CHAPITRE 1 : REPÈRES THÉORIQUES</b>	<b>9</b>
1.1 Autonomie et apprentissage	9
1.1.1 Un concept fondateur : L'autoformation	9
1.1.2 L'autonomie de l'apprenant comme objectif d'apprentissage	11
1.2 Les recherches du CRAPEL sur l'autodirection	13
1.2.1 Le concept d'autodirection de l'apprentissage	13
1.2.2 Le conseil	13
1.2.3 De la recherche à la commercialisation	15
1.2.3.1 Le SAAS	15
1.2.3.2 Englishmania	15
1.3 La visibilité du parcours d'apprentissage : du contrat pédagogique au portfolio	16
1.3.1 Le contrat pédagogique en autoformation	16
1.3.2 Le Portfolio Européen des Langues (PEL)	18
1.3.2.1 Définition	18
1.3.2.2 Un exemple d'e-portfolio: Lolipop	19
1.4 Centres de Ressources en Langues et questions actuelles	22
1.4.1 L'omniprésence des TIC	22
1.4.2 Distances et dispositifs hybrides	22
1.4.3 L'intégration des CRL	23
1.5 Mes hypothèses	24
<b>CHAPITRE 2 : CONTEXTE ET MÉTHODOLOGIE</b>	<b>25</b>
2.1 Contexte de stage	25
2.1.1 Le CLYC de sa naissance à l'offre actuelle	25
2.1.2 Les différents modes d'utilisation	27
2.1.3 Des expériences de suivi	27
2.1.3.1 La validation dans le cadre d'Erasmus	28
2.1.3.2 Un nouvel outil : English Logsheet	28
2.1.3.3 Le suivi au DeFLE	29
2.2 Mes missions	29
2.2.1 Le projet d'ingénierie	30
2.2.2 Le conseil à l'apprentissage en autodirection	31
2.2.2.1 L'offre de conseil et la communication	31
2.2.2.2 La prise de rendez-vous	32
2.2.2.3 Le déroulement des séances	33
2.3 Démarches méthodologiques et recueil des données	33
2.3.1 La démarche ethnographique privilégiée	33
2.3.2 Le recueil de données	35
2.3.2.1 Les données provoquées	35
2.3.2.2 Les données suscitées	36

2.3.2.3	Les données invoquées	37
2.3.3	Le corpus	37
2.4	Quelques remarques quant aux diverses analyses	39
2.4.1	Le conseil, outil de diagnostic privilégié	39
2.4.1.1	Les transcriptions	39
2.4.1.2	L'analyse	39
2.4.2	Les limites	41
2.4.2.1	La faible participation au questionnaire	41
2.4.2.2	Observation participante et représentations	41
<b>CHAPITRE 3 : ANALYSES DES BESOINS ET PISTES POUR LA CONCEPTION D'UN OUTIL DE SOUTIEN À L'AUTODIRECTION</b>		<b>43</b>
3.1	Définir un projet individuel	43
3.2	Devenir un apprenant efficace	45
3.2.1	Prendre en compte les représentations	45
3.2.2	Se connaître pour apprendre à apprendre	47
3.2.3	Mettre en valeur des compétences nouvelles et transversales	49
3.3	Bénéficier d'un carnet de bord dynamique	50
3.3.1	Optimiser les conditions	51
3.3.2	Faire place à une pratique réflexive et se fixer des objectifs précis	52
3.3.3	Penser l'évaluation autrement	54
3.4	Les besoins spécifiques du DeFLE	57
3.4.1	Facilité d'accès pour les non-francophones	57
3.4.2	Développement de la communication entre enseignant/conseiller et apprenant	58
3.4.3	Gestion du fonctionnement hybride	58
3.4.4	Pérennité du suivi	58
<b>CHAPITRE 4 : LE PROJET DE PLATE-FORME, SOURCE DE RENOUVELLEMENT DE L'ACCOMPAGNEMENT AU CLYC</b>		<b>60</b>
4.1	L'élaboration du cahier des charges	60
4.1.1	Le recours aux services informatiques	60
4.1.1.1	Informaticiens et didacticiens : la rencontre de deux mondes	60
4.1.1.2	L'engagement dans le projet	61
4.1.2	Les différentes phases de mise en forme	61
4.1.3	Finalisation du document grâce au wiki	62
4.1.3.1	Prise en main de l'outil collaboratif	62
4.1.3.2	Limites du wiki	63
4.1.3.3	Le document obtenu	63
4.2	Des structures d'accompagnement à l'auto-apprentissage cohérentes, propositions	63
4.2.1	L'accès aux ressources en question	64
4.2.1.1	La consultation du catalogue	64
4.2.1.2	La présélection en question	65
4.2.1.3	Du matériel adapté et adaptable	65
4.2.1.4	La conservation des traces	66
4.2.2	L'intégration	66

4.2.2.1	La difficile mise en œuvre	67
4.2.2.2	Information et formation	67
4.2.3	Coordination entre les différents acteurs	68
4.2.3.1	Documentalistes et enseignants	68
4.2.3.2	Documentalistes et conseillers	69
4.2.4	Le rôle pivot du conseiller	69
4.2.4.1	Soutien au DeFLE	69
4.2.4.2	La dimension collective	70
4.2.4.3	Formation des conseillers	71
<b>4.3</b>	<b>Le CLYC en mutation : vision d'avenir</b>	<b>72</b>
4.3.1	Augmentation de la visibilité extérieure	72
4.3.2	Changements à l'intérieur	72
4.3.2.1	Une nouvelle forme d'accueil	72
4.3.2.2	Un poste à inventer	74
4.3.3	Mise en place d'une plate-forme évolutive	75
4.3.3.1	La conception du prototype	75
4.3.3.2	La rédaction des contenus	77
4.3.3.3	La maintenance à long terme	78
<b>4.4</b>	<b>Bilan</b>	<b>79</b>
	<b>CONCLUSION</b>	<b>81</b>
	<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>83</b>
	<b>INDEX DES TABLEAUX</b>	<b>89</b>
	<b>INDEX DES FIGURES</b>	<b>89</b>

## **Index des tableaux**

Tableau 1: Comparaison des actions de l'enseignant et du conseiller _____	14
Tableau 2: Corpus obtenu _____	38
Tableau 3: Définition des thèmes d'analyse, basée sur "les 7 piliers de l'accompagnement" _____	40
Tableau 4 : Identification des thèmes du corpus par couleurs _____	41
Tableau 5 : Phases de création du cahier des charges _____	62

## **Index des figures**

Figure 1: copie d'écran : "self-assessment" _____	20
Figure 2: copie d'écran: "short-term objectives" _____	20
Figure 3: copie d'écran : "reflections" _____	21
Figure 4 : interaction conseil et ingénierie pédagogique _____	75
Figure 5 : copie-écran : ébauche de carnet de bord _____	76
Figure 6 : copie d'écran : intégration au cahier des charges des contenus rédigés. _____	78

## **Résumé**

Un projet de mise en place d'un outil de suivi en ligne pour l'apprentissage des langues en autodirection exige une connaissance du terrain et de ses acteurs. A partir, d'une part, de l'observation des modes d'utilisation du Centre de Langues Yves Chalon de Nancy 2 (Université de Lorraine) et d'autre part d'analyses basées sur des paroles d'apprenants lors d'entretiens de conseil à l'autodirection, nous formulons des besoins en termes de conservation de traces des activités des apprenants tout au long de leur apprentissage autonome. Nous posons ainsi les bases d'une action d'ingénierie, menée en lien avec une équipe technique. Au-delà du projet de création d'une plate-forme, nous ouvrons une réflexion autour d'une conception globale du dispositif d'accompagnement. Nous nous attachons ainsi à envisager les liens, existants ou à mettre en place à l'avenir, entre apprenants, conseillers, enseignants et documentalistes. Nous proposons des solutions de fonctionnement du centre dont l'outil en ligne serait un des éléments.

## **Mots-clés**

Autodirection ; Centre de Ressources en Langues ; Conseil ; Accompagnement ; Suivi