

# Autonomisation et rentabilité : points de rencontre et points de tension

Le cas d'une collaboration entre le CRAPEL et un créateur d'entreprise

**Myriam Pereiro**  
ATILF/CNRS équipe CRAPEL, UMR 7118  
Université de Lorraine, France  
Myriam.Pereiro@univ-lorraine.fr



Synergies France n°9 - 2012 pp. 41-48

**Résumé :** Le CRAPEL a modélisé son Système d'Apprentissage Autodirigé avec Soutien pour concevoir un dispositif d'apprentissage autodirigé pour des centres de langue privés. Une action de recherche et développement permet de présenter ici l'évolution du dispositif après 6 mois de fonctionnement du premier centre de langue. Il apparaît que les points de rencontre entre l'autonomisation de l'apprenant et les objectifs commerciaux prédominent mais que le bon fonctionnement d'un dispositif d'apprentissage autodirigé repose sur les représentations que tous les acteurs du centre ont de l'autonomie.

**Mots-clés :** apprentissage autodirigé, autonomie, représentations, commercialisation.

## **Autonomy and profitability: can the two be compatible?**

**The case of a commercial enterprise involving the CRAPEL and an entrepreneur**

**Abstract:** The CRAPEL has adapted its self-directed learning scheme to suit a privately run language-learning centre. Researchers and private entrepreneurs have agreed on a research and development program. This paper presents the evolution of the first centre 6 months after it opened. It appears that learner autonomy and commercial objectives are compatible on condition that all the actors share the same understanding of autonomy.

**Key words:** self-directed learning, autonomy, representations, commercial environment.

## **Introduction**

L'objectif de la recherche qui fait l'objet de cet article est de comprendre comment et jusqu'à quel point l'apprentissage autodirigé avec conseil peut servir l'objectif commercial d'une entreprise. Par conséquent, elle a aussi pour but d'aider les acteurs de l'entreprise à appréhender le concept d'autonomie; en cela il s'agit d'une recherche dite transformative (Savall et Zardet, 2004). Les résultats obtenus portant pour l'instant sur un seul centre, la recherche devrait se poursuivre au sein de ce premier centre ainsi que dans les prochains centres propres et franchisés.

Parce que notre objet d'étude est un dispositif (Perraya, 1999) d'apprentissage de l'anglais créé, adapté et habité par des humains et que le chercheur est fortement impliqué dans la conception et le développement du dispositif, cette recherche s'inscrit à l'intérieur d'un paradigme épistémologique des sciences de l'artificiel tel que défini par Simon (1969) et plus particulièrement dans le paradigme épistémologique constructiviste (Gavard et al, 2008).

Nous présenterons tout d'abord les principes de l'apprentissage autodirigé avec conseil issus des travaux du CRAPEL et leur adaptabilité à un contexte commercial à grande échelle. Nous étudierons ensuite l'évolution du dispositif après 6 mois de fonctionnement du premier centre de langue et présenterons la méthode de recherche qualitative que nous avons empruntée à la psychologie du travail afin d'identifier l'évolution des représentations du dispositif chez les acteurs du centre.

## 1. Formation du partenariat

Le CRAPEL a été sollicité en juin 2006 par un entrepreneur afin qu'il contribue à l'élaboration d'une méthode d'apprentissage de l'anglais disséminable par le biais de franchises. Le CRAPEL est convaincu des avantages socio-économiques et pédagogiques de l'apprentissage en autonomie que Holec définit « *comme la capacité pour l'apprenant de prendre en charge son apprentissage* » (1979 : 3); il n'était pas question pour nous de produire un de ces dispositif(s) « *à dominante hétéroformative, efficaces, standardisables et donc industrialisables, capable de rencontrer, mais aussi de créer, une demande, dans une logique économique de la consommation* » (Albero, 2003 : 10). De plus, la recherche ayant démontré que « *les systèmes en auto direction ne peuvent se définir que dans une réalité spécifique* » (Gremmo & Riley, 1997 : 10), nous avons travaillé de concert avec l'entrepreneur et certains de ses partenaires commerciaux afin d'adapter le Système d'Apprentissage Autodirigé avec Soutien du CRAPEL (SAAS) aux contraintes commerciales prévisibles.

## 2. Adaptation du dispositif existant

### 2.1 Le modèle

Le SAAS s'appuie sur des moyens humains et matériels (Ciekanski, 2005) que nous résumons ici.

Les ressources sont « *adaptables et donc non préadaptées, autosuffisantes et accessibles, en termes de disponibilité et de lisibilité* » (Ciekanski, 2005 : 31). Le conseiller aide l'apprenant à se distancier de son apprentissage, lui permettant ainsi de développer des savoirs métacognitifs, des techniques de travail et de faire évoluer ses représentations (Gremmo & Riley, 1997). La durée d'un entretien de conseil varie entre trente minutes et une heure et demie « *selon la nature de l'entretien et les difficultés rencontrées par l'apprenant* » (Ciekanski, 2005 : 47). Le nombre et la fréquence des entretiens sont choisis librement par l'apprenant en fonction de ses besoins et de son rythme de travail. Les documents d'appui, ou fiches-conseil, contribuent à l'autonomisation de

l'apprenant qui peut se tourner vers eux lorsqu'il a un besoin spécifique alors qu'il travaille seul. Le locuteur natif intervient à la demande de l'apprenant lorsque celui-ci estime qu'il est prêt à mettre en pratique les savoirs et savoir-faire travaillés en expression orale.

L'adaptation du SAAS à un contexte commercial n'a pas apporté de changements notoires aux rôles du conseiller, du locuteur natif ou des documents d'appui, mais le centre se distingue par trois particularités.

## 2.2 Différences entre le modèle et le dispositif autonomisant pour le centre K<sup>1</sup>

Les ressources du centre sont informatisées, donc facilement partageables entre les centres, accessibles sur le site K (voir Guély Costa, cet ouvrage) et composées de documents authentiques et didactiques dont K a acquis les droits d'utilisation commerciale. Fruit d'un lourd travail de recherche, description et catalogage, elles ne remplissent cependant pas entièrement tous les critères du SAAS. Tout d'abord, elles ne sont disponibles qu'en centre de ressources car l'entrepreneur estime nécessaire de faire venir les clients dans un souci de fidélisation. Il souhaite aussi éviter que le site ne soit utilisé par des utilisateurs autres que les clients inscrits. Ces considérations empêchent l'apprenant d'accéder aux ressources en dehors des heures d'ouverture du centre, mais cela évite aussi que l'apprenant ne s'engage dans de l'autodidaxie sauvage (Holec, 1991) souvent vouée à l'échec. Ensuite, une partie des ressources reste pré-adaptée. Si au SAAS il était possible de ne montrer qu'une partie d'une méthode, les méthodes sur Cdroms permettent à des apprenants de suivre une progression préétablie. Ils perpétuent ainsi une démarche hétéro dirigée avec laquelle ils sont familiers et dont ils devront se défaire avec l'aide du conseiller si elle fait obstacle à leur apprentissage.

Le conseil a fait l'objet d'un cadrage en fonction de la gestion des flux et du personnel du centre. Ce cadrage, issu des travaux de Ciekanski (2005), a été testé sur six apprenants volontaires lors de l'expérimentation du dispositif avant sa livraison<sup>2</sup>. Nous avons vérifié que le premier entretien pouvait durer une heure et les suivants 30 minutes à condition de présenter le dispositif lors d'un atelier de découverte. La présentation des fonctionnalités du site et l'utilisation guidée de la médiathèque avant le premier entretien de conseil outille l'apprenant peu familier de l'informatique et permet de consacrer le premier entretien à l'identification des besoins, la définition des objectifs et l'aide à la sélection des ressources.

Il a été prévu un point de rencontre entre le discours du vendeur et l'autonomisation de l'apprenant lors du deuxième rendez-vous de vente. Le vendeur propose au client potentiel un test identifiant les stratégies d'apprentissage qu'il utilise et celles qu'il pourrait développer grâce à K. Ce test, issu de travaux universitaires<sup>3</sup> et utilisé avec l'accord de son concepteur, participe d'une démarche d'apprendre à apprendre devant être poursuivie avec le conseiller.

Notre expérimentation a démontré que ces différences ne remettaient pas en cause les principes de l'apprentissage autodirigé avec soutien tant que c'étaient les chercheurs du CRAPEL qui étaient responsables de la mise en place et du fonctionnement du dispositif. Que se passe-t-il quand les acteurs commerciaux prennent les rôles ?

### **3. Evolution induite par l'utilisation du dispositif**

Tout comme un organisme vivant, le dispositif change en fonction de l'évolution des gestes professionnels et des représentations des acteurs. Dans une recherche-développement, au travers d'observations et d'entretiens, le chercheur étudie cette évolution et intervient en tant qu'expert. Nous étudierons d'abord les changements dus au contexte puis l'évolution de la perception du dispositif par les acteurs du centre.

#### **3.1 Changements liés au contexte**

A cause de la crise économique, une grande partie de l'équipe K est toujours fortement impliquée dans la recherche de clients pour le premier centre. Cette concentration sur les contraintes de vente réduit d'autant la réflexion sur le fonctionnement du dispositif autonomisant et semble amener certains acteurs à douter de la marchandabilité du produit.

Les vendeurs ont cessé d'utiliser le test sur les stratégies d'apprentissage qu'ils trouvaient trop long et trop intellectuel. Il est question de le remplacer par un test de niveau qui inciterait les clients potentiels à venir à un deuxième rendez-vous. Cette technique de vente a porté ses fruits dans d'autres centres de langues, mais la nature du test relève d'un dispositif à dominante prescriptive et tutorale avec des niveaux et des modules d'apprentissage préétablis. Ce test envoie un message erroné aux apprenants avant le début de leur apprentissage et peut être lu par le CRAPEL comme un début de repli sur des concepts traditionnels relevant de l'hétéro direction.

La recherche de clients occupant tout le temps du chef de centre, l'atelier de découverte n'a pas été mis en place. Le premier rendez-vous de conseil doit donc servir à définir des objectifs, choisir des ressources, découvrir le fonctionnement du site et comprendre les rôles de chacun dans le dispositif.

Une dernière modification concerne le conseil. L'entreprise s'est engagée à ce que ses clients apprennent de l'anglais. Les collaborateurs de K estiment que le respect des rythmes de travail de chacun et la libre décision des rendez-vous vont à l'encontre de cet engagement. Le client est maintenant censé suivre un parcours d'apprentissage identique pour tous, alternant séance de conseil, travail sur poste et rencontre avec le locuteur natif. Puisque l'autonomie est la finalité de l'apprentissage autodirigé avec soutien (Holec, 1981) et non, comme parfois certains l'entendent, un pré requis pour pouvoir bénéficier de cet apprentissage (Jézégou, 2006), ce parcours peut être propice à l'autonomisation des apprenants de K. Cependant, le risque existe de glisser vers un dispositif d'autoformation à dominante prescriptive et tutorale (Albero,

2000 cité par Ciekanski, 2005) si les collaborateurs du centre ne sont pas familiers de l'apprentissage autodirigé.

La réussite de la commercialisation et massification du dispositif d'apprentissage autodirigé dépendant, entre autres, de la formation de tous les intervenants aux principes de l'auto direction (Gremmo, 2000), l'étude qui suit a pour objet la perception du dispositif par les acteurs chargés du volet commercial de l'entreprise.

### 3.2 Evolution de la perception du dispositif par le créateur d'entreprise et ses collaborateurs

#### 3.2.1 Méthode de recherche

Notre réflexion s'appuie sur les travaux en psychologie du travail traitant de la redéfinition de la tâche par les travailleurs (Clot, 1999). En plus d'enregistrements d'entretiens de vente et d'entretiens semi-dirigés, nous aurons recours à des instructions au sosie suivies d'auto confrontations simples ou croisées pour identifier et exploiter ce que les vendeurs de K font et ne font pas, ce qu'ils disent qu'ils font et ce qu'ils font de ce qu'ils disent (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000). Ces techniques d'investigation permettent de dépasser le directement observable pour explorer la vision qu'a le travailleur de son activité.

Pour l'instant, nous avons effectué des entretiens d'instruction au sosie avec les vendeurs et des entretiens semi-dirigés avec ceux-ci ainsi qu'avec le créateur d'entreprise et le responsable marketing. Nous présentons ici les résultats d'une analyse de discours en lien avec l'autonomie et l'apprentissage. Nous désignerons le créateur d'entreprise par C, le directeur marketing par M, le premier vendeur enregistré par V1 et le deuxième vendeur enregistré par V2.

Les citations sont extraites soit des instructions au sosie, soit de la réponse à la question : « *Quel est votre sentiment sur le dispositif après six mois de fonctionnement ?* ». Si l'interviewé ne mentionnait pas l'autonomie, une question plus directe lui était posée : « *Et comment voyez-vous l'autonomie dans le centre ?* »

#### 3.2.2 Résultats et discussion

En ce qui concerne les perceptions de ce qu'est l'autonomie dans le dispositif, nous commenterons les citations suivantes :

- a) « *c'est l'exemple parfait d'une personne pas autonome au début et en processus d'autonomisation* » (C)
- b) « *je leur dis [...] dans un premier temps vous allez vous en servir beaucoup du coach puis au bout d'un moment vous allez lui dire c'est bon je sais ce que j'ai à faire* » (V1)
- c) « *on vous apporte aussi bien de la méthodologie je vais pas employer autonomie parce que autonomie au départ ça va faire peur et que j'ai le prix à justifier* » (V1)
- d) « *inconsciemment c'est de l'autonomie mais euh si je leur dis autonomie dès le départ ils vont me dire ouais en fait je fais ce que je veux chez vous* » (V1)

e) « on me dit alors là on est tout seul non non non [...] si vous avez des documents authentiques vous êtes pas tout seul vous êtes assisté vous avez un souci quoique ce soit tous les pro tout le team est là donc pas du tout autonomie » (V2)

f) « euh maintenant si c'est autonome parce que vous faites ce que vous voulez, n'apprenez que ce que vous voulez comme vous voulez alors ça c'est différent » (V2)

g) « en développement et centralisation du concept je sais pas comment on fera [...] ça leur plaît pas tant que ça quoi, l'autonomie, non les gens aiment qu'on les prenne par la main, encore toujours quoi, quel que soit l'âge » (M)

M et V2 n'ont pas eu de formation à l'auto-direction et n'ont donc pas pu se familiariser avec le concept d'autonomie du CRAPEL. En g, M voit l'autonomie comme un pré requis de l'apprentissage dans le centre et saisit intuitivement le problème que cela pose. Par contre en a et b, C et V1, qui ont travaillé pendant plusieurs mois sur le projet avec les membres du CRAPEL; conçoivent très justement l'autonomie comme une finalité. En e, V2 rejette le terme d'autonomie qui, pour lui comme pour ses clients, est synonyme de solitude. Il a effectivement identifié une difficulté liée à l'acception courante du terme autonomie. C'est d'ailleurs pour cette raison que V1 s'interdit d'utiliser le terme avec ses clients potentiels (c). Contrairement à V2 (f), V1 est proche du CRAPEL quand il précise en d que s'autonomiser, ce n'est pas faire ce qu'on veut (Gremmo & Riley, 1997).

La différence entre les acteurs du centre qui ont fréquenté longuement le CRAPEL et les autres est que les premiers ont compris la fonction autonomisante du dispositif. Sans cela, et sans la prise de conscience qu'autonomie n'est pas synonyme de solitude (Holec, 1991) ou de laisser-faire, il y a le risque de rejeter le dispositif dans son entier. C'est d'ailleurs ainsi qu'on pourrait comprendre le début de l'énoncé en g.

Concernant les représentations de ce qu'est apprendre une langue étrangère, deux citations nous paraissent mériter commentaire :

a) « la phase qu'on appelle maintenant d'immersion et découverte on leur dit qu'ils vont écouter beaucoup détecter des expressions du vocabulaire » (M)

b) « vous allez apprendre l'anglais comme si vous étiez en semi immersion [...] donc vous êtes spectateur et vous allez [...] travailler sur des documents des vrais réels [...] un peu comme vous avez appris votre langue maternelle » (V2)

Le souci de rendre le dispositif plus intelligible à la clientèle ainsi qu'à soi-même a conduit M à parler d'une phase d'immersion et découverte (a). Le terme immersion donne une image fautive de ce qui attend l'apprenant, surtout lorsque le terme est repris et développé par V2 dans le discours de vente (b). Croire qu'on va apprendre en étant spectateur ou comme on a appris sa langue maternelle ne prépare pas à un apprentissage autodirigé où l'on va devoir s'investir.

Ces deux séries d'extraits témoignent de la difficulté d'appréhender un dispositif innovant mais elles témoignent aussi de la volonté des acteurs du centre de le comprendre et de l'expliquer. C'est le rôle du chercheur de les accompagner

dans cette tâche en associant les divers protagonistes d'une situation de travail à son analyse (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000).

## Conclusion

L'article se termine sur les points de tension entre l'objectif d'autonomisation et celui de rentabilité car c'est là que résident les risques de glissement vers des conceptions de l'apprentissage plus traditionnelles. Néanmoins, les points de rencontre semblent prévaloir : centration sur l'apprenant, ressources majoritairement adaptables et autosuffisantes, respect des rôles du conseiller et du locuteur natif, compréhension du dispositif par la majorité des acteurs. Ainsi, malgré les difficultés liées au contexte économique et à l'arrivée de nouveaux acteurs dans l'équipe de commerciaux, le centre K, épaulé par les chercheurs, est parvenu jusqu'à présent à maintenir une compatibilité entre l'apprentissage autodirigé avec conseil et un objectif commercial d'envergure.

Pour autant, le dispositif est toujours en évolution. Pour garantir qu'il se développe tout en gardant son caractère autonomisant, il importe que chercheurs et acteurs du centre continuent de co-construire leurs représentations d'un dispositif d'apprentissage autodirigé commercialement viable. La question est de savoir jusqu'où accompagner les acteurs de K pour que les centres K deviennent eux-mêmes autonomes.

## Bibliographie

- Albero, B. 2003. L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. In : Saleh I, Lepage D, Bouyahi S. (dir.) *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur*. Actes Huit, pp. 139-159.
- Albero, B. 2000. *L'autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris : L'Harmattan.
- Ciekanski, M. 2005. *L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère : Contribution à l'analyse des pratiques professionnelles*. Thèse consultable en ligne : [http://halshs.archives-ouvertes.fr \[23/04/2012\]](http://halshs.archives-ouvertes.fr [23/04/2012])
- Clot, Y. 1999. *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot Y., Faïta D., Fernandez, G., Scheller, L. 2000. « Les entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Pistes*, n° 2 (1). <http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/pdf/v2n1a3.pdf>. [23/04/2012]
- Gavard-Perret M.L, Gotteland D., Haon C., Jolibert A. 2008 *Méthodologie de la recherche. Réussir son mémoire ou sa thèse en sciences de gestion*. Pearson éducation.
- Gremmo, M-J. 2000. « Autodirection et innovation : raisons d'être d'un réseau européen », *Mélanges CRAPEL*, n°25, pp.13-27.
- Gremmo, M-J. 1995. « Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil », *Mélanges CRAPEL*, n° 22, pp.3-32.
- Gremmo, M-J. & Riley, P. 1997. « Autonomie et apprentissage : l'histoire d'une idée », *Mélanges CRAPEL*, n° 23, pp. 81-107.

Holec, H. 1979. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier.

Holec, H. 1981. « A propos de l'autonomie, quelques éléments de réflexions », *Etudes de linguistique appliquée*, n° 41, pp.7-23.

Holec, H. 1991. « Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage », *Education Permanente*, n° 107, pp. 59-66.

Jézégou, A. 2006. « Au-delà du couple 'technologies éducatives-autonomie des étudiants' », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 3(3), pp. 30-37. <http://www.ritpu.org> [23/04/2012]

Peraya, D. 1999. Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémio-pragmatiques des dispositifs de formation virtuels. In : Jacquinet G. et Montoyer L. (dir.), *Le dispositif : entre usage et concept*. Paris : CNRS, pp. 153-168.

Savall H., Zardet V. 2004. *Recherche en Sciences de Gestion : approche qualimétrique*. Économica.

Simon, H.A. 1969. *The Sciences of the Artificial*. Cambridge: MIT Press.

## Notes

<sup>1</sup> Le nom du centre n'étant pas définitif, nous le désignerons par la lettre K.

<sup>2</sup> En mars 2010, le CRAPEL a testé le dispositif K dans le centre de ressources en langues de l'université Nancy2 auprès de 6 apprenants volontaires représentant autant que possible le panel des clients des centres K.

<sup>3</sup> Fabien Olivry, d'après les travaux de Brigitte Albero, Delphine Renié, Rebecca Oxford.