



HAL
open science

Le centre de ressources de langues : un dispositif d'apprentissage à l'université.

Peggy Candas, Nicole Poteaux, Emmanuel Triby

► **To cite this version:**

Peggy Candas, Nicole Poteaux, Emmanuel Triby. Le centre de ressources de langues : un dispositif d'apprentissage à l'université.. Questions Vives, recherches en éducation , 2008, 4 (9), pp.165-178. hal-00943443

HAL Id: hal-00943443

<https://hal.science/hal-00943443>

Submitted on 7 Feb 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Le centre de ressources de langues, un dispositif d'apprentissage à l'université

Peggy Candas, Nicole Poteaux, Emmanuel Triby¹

Résumé : Cette contribution développe trois regards sur un même dispositif de formation universitaire : un regard historique et pédagogique pour décrire les intentions de départ et leur mise en œuvre concrète ; un regard plus analytique pour saisir la manière dont les étudiants, dans la situation particulière d'un centre de ressources en langues (CRL), s'y prennent avec les intentions et leurs propres préoccupations ; enfin, un regard plus théorique pour tenter de voir ce que l'analyse de ce centre apporte au concept de dispositif et à la compréhension des situations d'apprentissage dans notre système d'enseignement.

1. Les CRL à l'université : des intentions et leur mise en œuvre

Les Centres de Ressources de Langues de l'Université Louis Pasteur de Strasbourg ont été conçus comme un dispositif d'apprentissage des langues pour des étudiants spécialistes d'autres disciplines. Leur création s'inscrit dans celle du premier *Pôle universitaire européen* à Strasbourg en 1991, dans la perspective du développement de la mobilité européenne des étudiants. Rappelons rapidement ici les caractéristiques des CRL afin d'en saisir l'argument².

Le dispositif actuel est le résultat d'une série de choix méthodologiques intégrée à une approche constructiviste de l'apprentissage (Linard : 1996 ; Trocmé-Fabre, 1999) mise en œuvre dans un dispositif fondé sur l'auto-direction de l'apprentissage par l'étudiant (Holec 1988). Pour préciser le terme de dispositif, nous nous référerons à la description de Linard (2000) : « au plan pratique, le dispositif est également un objet "entre-deux" : à la fois technique et symbolique, logique et empirique, utilitaire et esthétique. C'est un moyen de médiation qui organise de façon plus ou moins rigoureuse un champ de relations fonctionnelles entre humains et outils, buts et moyens, intentions et actions ».

1.1. Les caractéristiques du modèle strasbourgeois

La spécificité du modèle strasbourgeois réside dans le fait que l'apprentissage et la pratique des langues sont articulés au développement de l'autonomie des étudiants dès la première année à l'université. Le travail des enseignants s'investit principalement dans le suivi de l'étudiant et dans l'organisation des ressources pédagogiques. Les étudiants ne suivent plus de cours à proprement parler, ils viennent travailler dans un lieu organisé pour eux en ayant le choix de leurs supports pédagogiques, fondés sur leurs domaines d'intérêt, en accord avec leurs styles cognitifs et leurs motivations. Du livre à l'Internet, en passant par les DVD, la télévision et les ateliers de conversation, les usagers choisissent leurs supports et travaillent à leur rythme, selon les objectifs institutionnels imposés mais aussi leurs propres

¹ Enseignants-chercheurs au LISEC, ULP, Strasbourg.

² La genèse et le fonctionnement de ces centres sont décrits dans des articles précédents (Poteaux 2000, 2003).

objectifs. Ils peuvent également varier les modalités de travail, seul, en groupe, en paire, avec des enseignants, des autochtones, en s'inscrivant à des ateliers de conversation ou à des ateliers à thèmes culturels ou scientifiques. Des examens ou des contrôles continus valident les compétences définies par l'institution³. Nous sommes passés d'une logique de l'enseignement à une logique de l'apprentissage, en donnant à l'étudiant un espace de liberté assorti d'une prise de responsabilité.

Pour que le dispositif naisse, il doit être pensé par l'institution qui en décide la réalisation ; il est ainsi investi par les intentions des concepteurs qui se traduisent en organisation, en outils et en actions. Mais un dispositif n'a d'existence que par ce que ses usagers en font (Perriault, 1989) ; son fonctionnement est pris en main par les usagers qui, en l'utilisant, se l'approprient et le transforment. Cette appropriation s'effectue par l'usage des outils pensés et dessinés par les concepteurs dans une intention pédagogique d'efficacité de l'apprentissage. Nous entendons par *outils* l'ensemble de l'environnement créé : aussi bien la disposition spatiale et matérielle, y compris le réseau, les outils concrets comme les ordinateurs et les livres ainsi que tous les supports pédagogiques, achetés ou produits par les concepteurs.

Rôles pédagogiques	Rôles Symboliques
Définition d'objectifs en concertation avec les responsables des filières	Guide, conseiller, accompagnateur
Analyse des besoins des étudiants	Personne ressource
Accueil et formation des étudiants au travail en CRL	Référent culturel
Aide à l'élaboration des parcours étudiants	Interlocuteur, catalyseur
Aide à l'auto-évaluation	Relais pour les stages à l'étranger
Production et adaptation de ressources	Membre d'une équipe
Evaluation des étudiants	Rôles organisationnels Gestion....
Evaluation du dispositif	des lieux, du temps,
Cohérence pédagogique (cours et TICE ou cours et CRL)	des intervenants
	du matériel pédagogique
	des relations avec l'institution
	de l'information
	des examens
	de l'articulation avec les autres disciplines

Tableau 1 : Rôles des enseignants dans un Centre de Ressources de Langues

À ces outils s'ajoutent des moyens humains : responsables de centre, enseignants, moniteurs, correspondants étrangers, agents techniques. Parmi eux, les enseignants jouent un rôle aussi singulier que déterminant car ils sont les vecteurs privilégiés des intentions pédagogiques. Notre projet initial insistait beaucoup sur la présence d'enseignants dans les CRL ; il nous semblait en effet primordial que les enseignants soient identifiés comme tels. Souvent, leur dénomination change au prétexte qu'ils ne sont plus en position magistrale de professer ; on les nomme alors tuteurs, guides, accompagnateurs, conseillers, et les institutions en profitent pour les rémunérer à des taux inférieurs. Si leur rôle évolue ou se modifie, il n'en reste pas moins qu'ils ont été formés et estampillés comme enseignants, c'est là leur identité professionnelle. Outre cette présence, inséparable du modèle pédagogique élaboré, nous tenions à ce que les CRL ne soient pas assimilés d'emblée à des lieux sans enseignants comme des médiathèques ou des phonothèques. C'est pourquoi le rôle de ces

³ Nous utilisons le Cadre Commun Européen de Référence et le Portfolio Européen comme repères pour les évaluations. Adresse Web : <http://culture.coe.int/portfolio>

enseignants a été conçu comme différent du rôle habituel transmissif du cours magistral et ses dérivés (cf. tableau 1, page précédente).

1.2. L'activité de l'apprenant

Nous savons que l'apprentissage comporte une grande part d'aléatoire, quoi que nous fassions, mais que la qualité de l'environnement que nous proposons en stimule les processus. L'élément aléatoire se trouve sans doute dans la rencontre, rencontre avec les enseignants, avec les pairs, avec d'autres à travers les ressources. Les CRL sont des lieux de rencontres avec les langues et les cultures étrangères, rencontres qui déclenchent des apprentissages...

L'activité apparente et visible des usagers dans les CRL est guidée par la configuration du dispositif lui-même : il est impossible de venir et de s'asseoir en attendant que l'enseignant prenne l'animation en main. Les contraintes exprimées par les dimensions matérielles du dispositif sont incontestablement prégnantes : prendre sa feuille de suivi, choisir un support et une tâche, puis s'installer à un poste de travail, développer une activité "visible" et enfin de remplir sa feuille avant de quitter le CRL. Or, les usages des étudiants montrent qu'ils détournent les outils, transforment les intentions didactiques en les interprétant et les déclinant à leur manière. Ce constat ne traduit pas un amer regret du manque de discipline des étudiants qui n'utiliseraient pas « bien » le beau dispositif que nous avons mis tant de soin à fabriquer, mais un désir de compréhension des processus que les étudiants mettent en œuvre pour utiliser les CRL. Une étude d'évaluation indique que les étudiants organisent leur activité en fonction des modalités de contrôle des examens (Marquet, Poteaux, Triby, 2005). Nous avons pu montrer qu'il était difficile d'établir des profils d'apprenants dans les CRL et que vraisemblablement les usages obéissent à des logiques individuelles complexes.

Un exemple flagrant porte sur *la feuille de suivi*, censée être remplie soigneusement par l'étudiant chaque fois qu'il vient au centre. Sa finalité première est de développer une attitude réflexive chez les étudiants ; sa fonction est également de garder une trace des activités des étudiants à chacun de leur passage au CRL : temps passé, supports pédagogiques utilisés, activités d'apprentissage. Une première lecture de ces fiches montre qu'elles sont renseignées de façon très différente d'un individu à l'autre en termes de quantité, de contenu, de soin ; une analyse plus approfondie ne permet pas de déceler une construction cohérente de parcours reflétant la poursuite d'objectifs clairs contrairement aux intentions pédagogiques qui, dans un dispositif d'apprentissage auto-dirigé, préconisent la définition d'objectifs par les étudiants.

Des investigations récentes mettent en évidence que les étudiants rédigent leur fiche de suivi *pour* les enseignants et non *pour* eux-mêmes⁴. Ils considèrent cet outil, qui reste au CRL, comme une contrainte institutionnelle à laquelle ils se soumettent bien volontiers, mais qui leur est extérieure, tout en leur étant peut-être utile par ailleurs ; mais le savent-ils seulement ? Avant d'en arriver à la formalisation actuelle de cet outil, maintes fois remodelé, nous avons tenté l'aventure du *carnet de bord* (Tapernoux 1995), outil plus ouvert et plus personnel. Prôné par les courants de la métacognition, de « l'apprendre à apprendre », il est fondé sur l'écriture comme moyen de réflexion sur son apprentissage dans le même temps où il se produit. Ce support n'a jamais pu être imposé ni véritablement adopté par les étudiants qui éprouvaient à son égard un sentiment d'étrangeté. À cette occasion, nous touchons les limites de l'intention innovante face à une culture bien installée des usages scolaires. La seule

⁴ Ce *pour* nous renvoie à l'un des principes de la recherche-action : chercher *avec* plutôt que chercher *pour*. Il serait souhaitable que les étudiants travaillent *avec* les enseignants....

expérience positive a été réalisée avec des étudiants en licence de sciences de l'éducation, mais chacun sait que ce public n'est pas tout à fait comme les autres.

Se pose la question de la légitimité des intentions pédagogiques qui sont nécessaires à l'existence même du dispositif mais dont l'utilité pédagogique immédiate n'est pas évidente. Celle-ci réside peut-être dans la possibilité de leur détournement ou de leur contournement, réalisables uniquement si un espace est délibérément laissé à l'étudiant à cet effet. Ainsi, nous avons conçu des dispositions destinées au développement de l'autonomie des étudiants, mais l'organisation pédagogique pensée à cet effet doit pouvoir être réinterprétée par les étudiants pour qu'ils puissent apprendre et pouvoir effectivement développer cette autonomie. Finalement, c'est dans les zones que les enseignants contrôlent le moins qu'advient ce que leurs intentions pédagogiques souhaitent et visent. Ce paradoxe mérite d'être exploré plus avant ; il s'agit de comprendre plus finement comment les étudiants apprennent dans les CRL, ce qu'ils utilisent dans les ressources à disposition et pour quoi. Comment choisissent-ils leurs activités, comment en mesurent-ils les effets, en quoi ont-ils besoin des enseignants ? Dans un système universitaire où l'enseignement est roi comparé à l'apprentissage mais prince comparé à la recherche, les CRL contraignent enseignants et étudiants à changer de posture ; le défi est de taille !

Ce contexte nous conduit à modérer les effets attendus dans le domaine du développement de l'autonomie des usagers des CRL. Nous avons envisagé un transfert de cette autonomie à la gestion du cursus universitaire dans sa globalité, mais nous sommes loin du compte ; la pédagogie à l'œuvre dans les CRL reste un îlot dans la mer université. Nos perspectives de recherche se situent davantage dans la spécificité des apprentissages en CRL au-delà des langues. Le dispositif est finalement plus proche d'une situation professionnelle de travail que d'une situation académique d'enseignement. Les outils eux-mêmes s'apparentent à ceux de la vie courante professionnelle et personnelle : ordinateur, télévision, DVD, presse, radio, discussions et échanges informels. La pratique de la télévision comme loisir dans la vie personnelle influence certainement les représentations que les usagers en ont construit comme outil d'apprentissage ; par exemple, la tendance à simplement visionner un document sans penser à interagir⁵.

À présent, les ressources pour pratiquer les langues étrangères sont accessibles dans de multiples lieux dans l'université et les étudiants prennent conscience de toutes ces possibilités ; nous les incitons à en user sans modération. La question est alors de savoir pour quoi viennent-ils dans les CR, quand ils y viennent ; est-ce la routine universitaire ou autre chose ? Quelle logique ou quelle rationalité les anime ? La création des CRL a été une tentative de rationalisation de l'apprentissage des langues dans un contexte donné. En quinze ans, nous avons atteint les limites de cette démarche de rationalisation et le monde réel nous oblige à modifier notre système d'analyse pour mieux appréhender la réalité.

1.3. L'enseignant exclu par la situation créée ?

Ces interrogations nous renvoient encore et toujours à la réflexion sur le rôle des enseignants dans les CRL et, en perspective, sur leur rôle à l'université. La question est d'autant plus cruciale à une époque où il est facile de trouver un peu partout des occasions et des supports d'apprentissage ; les maîtres ne sont plus les seuls détenteurs de savoirs et l'Ecole n'est plus le seul lieu qui les abrite. Que reste-t-il aux enseignants ?

⁵ Le développement actuel des technologies (télévision, jeux, téléphones mobiles) va dans le sens d'une interaction grandissante et modifiera vraisemblablement le rapport au support télévisuel.

Jacotot affirmait qu'un « *maître n'est jamais nécessaire à l'homme et qu'il lui suffit de faire les efforts et les sacrifices nécessaires à l'assomption de sa liberté* » (cité par Garcia, 1997). Si l'homme n'a pas besoin d'être enseigné, doit-il être accompagné ? Développée par les courants actuels de l'autoformation, de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) la fonction d'accompagnement tend à se substituer à celle d'enseignement. Cette notion implique que l'accompagnateur ne maîtrise pas nécessairement les savoirs de celui qu'il accompagne comme le *maître ignorant* de Jacotot, ou le *Conseiller* du C.R.A.P.E.L.⁶, ou *l'accompagnateur* d'un parcours de VAE. L'ambiguïté survient lorsque ce sont des enseignants qui assurent des fonctions d'accompagnement. Nous avons déjà évoqué l'ambivalence des fonctions et des mots pour les désigner.

La notion d'accompagnement est actuellement prospère et a besoin d'être précisée (Barbot, 2006). Elle se développe en particulier dans les dispositifs d'enseignement à distance ou d'autoformation institutionnelle pour rétablir la présence humaine dans la technique assortie d'une fonction nouvelle englobante qui résoudrait un certain nombre de questions posées par l'usage du multimédia dans l'apprentissage. M.J. Barbot rappelle que cette position est illusoire ; un dispositif d'enseignement à distance pouvant être totalement magistral, ce n'est pas l'accompagnement qui modifiera le dispositif. Elle montre aussi que le mot accompagnement apparaît comme « un terme générique pour des fonctions en cours de structuration dans un champ non stabilisé, celui des environnements numériques d'apprentissage. Sa valeur heuristique ici est inexistante » (p.36). Il est intéressant de s'interroger sur le glissement d'usage du mot enseignant au mot accompagnement et non « accompagnant ». L'accompagnement tendrait-il à se substituer à l'enseignant mal à l'aise dans des situations autres que magistrales ? Dans notre culture, le terme d'accompagnement évoque le compagnon et le compagnonnage fortement connoté de solidarité et d'expérience professionnelle. Faut-il penser à choisir un autre mot pour définir la fonction de l'enseignant lorsqu'il quitte la situation magistrale ?

Nous-mêmes utilisons le terme d'accompagnement pour définir le rôle des enseignants dans les CRL. Nous marquons, par là, la primauté accordée à l'apprenant : c'est lui qui occupe le devant de la scène, l'enseignant est davantage dans les coulisses pour veiller à la mise en situation de l'apprentissage ; il accompagne le mouvement et organise le contexte propice au déroulement de cette dynamique. La métaphore de l'échafaudage (*scaffolding* en anglais) nous semble intéressante pour illustrer la fonction polyvalente de l'enseignant dans l'apprentissage qui, tel un échafaudage, aide à la construction, avec des outils variés et des matériaux divers, selon les moments et les besoins.

Cependant, ce changement de posture n'a peut-être pas été analysé assez systématiquement dans ses différents aspects. Il devrait nous inciter à réfléchir davantage à l'impact qu'il peut induire sur l'identité professionnelle des enseignants. Nous faisons à présent l'hypothèse d'une forte corrélation entre le développement de l'autonomie des étudiants et de celle des enseignants. La déstabilisation introduite par le nouveau dispositif induit en elle-même une posture intéressante : privés de leurs repères habituels, les enseignants doivent reconstruire leurs pratiques en CRL en tenant compte de nouvelles données environnementales. Or, cette déstabilisation n'est pas reconnue ou dite comme une étape nécessaire à l'édification d'une autre posture et donne lieu à des reconstructions de survie individuelles et implicites. Au fil de l'expérience, il apparaît que se développe une logique de fonctionnement propre à chaque CRL selon les enseignants qui en sont responsables. Ceci suggère une interprétation personnelle de la logique pédagogique du dispositif ; les enseignants, en valorisant certains supports pédagogiques ou certains types

⁶ Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques en Langues.

d'activités, ou par leurs comportements, influencent le travail des étudiants. Ce que confirme l'étude ci-dessous.

2. Les étudiants en situation : quelles pratiques effectives du dispositif ?

La deuxième partie de cette contribution s'appuie sur un travail de recherche doctorale en cours sur l'activité d'étudiants en CRL. Dans les domaines de l'autoformation et de l'apprentissage auto-dirigé, les caractéristiques de l'apprenant autonome et les compétences qui lui sont nécessaires pour diriger ses apprentissages ont été largement étudiées (Tremblay, 2003 ; Eneau, 2005 ; Carré, 1997 ; Holec, 1988 ; Candy, 1991). Toutefois, nous constatons que l'on s'intéresse souvent davantage aux compétences déjà acquises, c'est-à-dire au produit final, qu'au processus d'acquisition proprement dit. En effet, le profil de compétences est construit *a posteriori*, les processus précis y ayant conduit restent peu étudiés. Autrement dit, on sait encore peu de choses sur la manière dont l'apprenant autonome a construit pas à pas son autonomie.

Parallèlement, dans les milieux éducatifs et professionnels notamment, les chercheurs et praticiens se sont beaucoup interrogés sur les modalités qui pourraient entraîner ou favoriser le développement de l'autonomie des apprenants. On pense en particulier aux recherches sur la métacognition, l'« apprendre à apprendre », ou à la création d'outils comme le Portfolio Européen des Langues sous l'égide du Conseil de l'Europe. On y retrouve bien sûr l'influence de la littérature sur l'apprenant autonome (déjà citée), sorte d'apprenant « expert ».

2.1. Une recherche en cours : idées directrices et matériaux

Dans les centres de ressources de langues de l'ULP à Strasbourg, les outils mis à disposition des apprenants, reflétant les pratiques pédagogiques valorisées par les enseignants, confirment que le développement de l'autonomie est visé en grande partie par l'acquisition d'une démarche raisonnée et planifiée : construction d'un parcours, réflexion en termes d'objectifs, de stratégies, etc. Or, compte tenu du manque de données dans la littérature sur la manière dont l'apprenant *devient* autonome (c'est-à-dire la manière dont cette autonomie se développe effectivement au jour le jour), nous pensons que ce modèle d'autonomisation mérite d'être interrogé. De plus, les deux études préliminaires conduites dans le cadre de cette recherche doctorale ont confirmé l'existence de décalages importants entre les intentions des enseignants (et des concepteurs) des CRL et les pratiques effectives de ceux qui les fréquentent (Candas, 2005).

C'est pourquoi cette recherche doctorale porte principalement sur ce que les étudiants font dans un CRL, c'est-à-dire sur l'activité concrète d'apprenants singuliers dans un tel dispositif ; l'objectif est d'étudier les processus à l'œuvre pour tenter d'en identifier la nature et l'éventuelle pertinence dans le développement de l'autonomie. Cet intérêt porté à l'activité réelle de l'étudiant nous a conduit à un rapprochement avec les recherches du paradigme de *l'action située* et leurs méthodologies (Barbier et Galatanu, 2000 ; Quéré, 1997).

Onze étudiants ont accepté de prendre part à cet objet de la recherche. Il s'agissait d'étudiants inscrits en formation initiale à l'ULP et effectuant le deuxième semestre d'enseignements (S2) de la première année de licence (L1)⁷. Le tableau 2 (page suivante) décrit les caractéristiques du panel retenu.

⁷ Il s'agit de cibler des étudiants non novices, c'est-à-dire ayant déjà fréquenté un CRL en L1S1, mais arrivés suffisamment récemment à l'université pour observer des évolutions dans le processus d'autonomisation.

La méthodologie retenue combine l'observation de séances de travail en CRL et des entretiens que l'on pourrait appeler *entretiens d'explicitation*⁸. Chaque étudiant a été observé durant quatre séances. L'observation a donné lieu à une prise de notes sur l'activité de l'étudiant dans le CRL, sans grille préalablement établie. Toutefois une attention particulière a été prêtée à certaines catégories d'actes : le choix des supports et des ressources, les actes de travail, les actes comportementaux, les pauses ou interruptions, les modalités de changement de ressource ou de tâche, les interactions notamment avec l'enseignant. Immédiatement après chaque séance de travail, l'étudiant a passé un entretien durant lequel l'interviewer, s'appuyant sur les notes prises lors de l'observation, lui a décrit ce qu'il a observé et l'a encouragé à expliciter les observations.

Etudiant	Sexe	Age	Nationalité	Licence Sciences : Mention ...	CRL	Enseignant	Type de volontaire
Et1	H	21	sénégalaise	Maths - Info	Sciences Physiques	En1 (H)	autre
Et2	F	18	française	Psychologie	Le Bel	En2 (F)	spontané
Et3	H	17	française	Chimie	Sciences Physiques	En1 (H)	autre
Et4	F	18	française	Physique appliquée	Sciences Physiques	En2 (F)	autre
Et5	H	20	française	Maths Phys. Chimie	Le Bel	En2 (F)	spontané
Et6	F	19	française	Psychologie	Sciences de la Vie	En3 (F)	spontané
Et7	H	20	guinéenne	Maths - Info	Sciences de la Vie	En3 (F)	autre
Et8	F	18	française	Maths - Info	Sciences Physiques	En4 (F)	autre
Et9	H	18	française	Physique appliquée	Sciences Physiques	En4 (F)	autre
Et10	F	18	française	Sciences du vivant	Sciences de la Vie	En3 (F)	spontané
Et11	F	56	française	Psychologie	Sciences de la Vie	En1 (H)	spontané

H = homme, F = femme

Tableau 2. Caractéristiques du panel d'étudiants

2.2. Premiers résultats

L'analyse des données est en cours. Un certain nombre de tendances dans les « logiques d'usage » du dispositif, selon l'expression de J. Perriault, émergent des analyses effectuées jusqu'ici, même si ces résultats restent à approfondir. Elles nous ont permis d'établir des profils d'étudiants.

Le premier profil regroupe des étudiants qui reproduisent des conduites connues. Par exemple, ils choisissent un texte, le lisent, cherchent les mots inconnus dans un dictionnaire bilingue et font un résumé. Même lorsqu'ils optent pour un support plus moderne (cédérom ou Internet), ils semblent rechercher des activités traditionnelles (étude de texte ou exercices de vocabulaire/grammaire). Ce profil se caractérise par l'absence de prise de risques⁹ et le choix de la sécurité. On peut faire l'hypothèse qu'il s'agit là de traces de modèles issus du passé scolaire de l'étudiant et/ou d'une volonté de choisir des activités que celui-ci juge

⁸ Nous avons choisi cette formulation en raison de la nature de l'entretien, mais nous ne l'entendons pas au sens de Pierre Vermersch (*L'entretien d'explicitation*, ESF, 2003). Nos entretiens s'apparentent davantage aux entretiens d'auto-confrontation (Theureau, *Le cours d'action, méthode élémentaire*, Octares, 2004). Toutefois, contrairement aux entretiens d'auto-confrontation, les enregistrements vidéo ont été exclus de notre protocole pour des raisons que nous ne pouvons pas détailler ici.

⁹ Nous parlons ici d'absence de prise de risques en ce sens que l'étudiant ne s'écarte pas des modèles traditionnels d'activités qu'il connaît. La prise de risques consisterait à s'aventurer dans un environnement certes méconnu mais riche de potentialités, afin d'expérimenter et de choisir. On retrouve en creux une des compétences clés liées à l'autoformation mise en évidence par Nicole Tremblay (2003), qui est de « tolérer l'incertitude ».

conformes aux attentes des enseignants. Remarquons que le résumé est une pratique particulièrement encouragée et valorisée par les enseignants des CRL.

Le deuxième profil concerne des étudiants qui prennent davantage de risques, mais “avec filet” car ils travaillent sous la houlette des enseignants. En effet, plus de la moitié des sujets observés choisissent des ressources et des supports variés, et les entretiens montrent qu’ils sélectionnent souvent une ressource parce qu’elle a été conseillée. On constate également que ce sont plutôt les mêmes ressources qui réapparaissent dans l’itinéraire des différents étudiants, ce qui permet de supposer que les enseignants conseillent majoritairement un nombre restreint de ressources et que les étudiants s’écartent peu du chemin ainsi tracé. Ce profil est caractérisé par une prise de risques relative, inscrite dans une dépendance à l’enseignant.

Le troisième profil inclut des étudiants qui s’affranchissent de l’influence des enseignants pour adopter des critères de choix plus personnels. Ainsi les entretiens montrent que les sujets choisissent aussi les ressources en fonction de leurs intérêts personnels ou en raison du plaisir qu’ils ont éprouvé à travailler sur une ressource équivalente. C’est vrai à différents degrés selon les sujets et en particulier pour un petit groupe d’entre eux qui nous semblent constituer une sorte d’extrême : ceux-ci n’utilisent qu’un seul support (par exemple les articles de magazine ou Internet) et visent l’obtention d’informations sur des questions diverses au moins autant, sinon plus, que l’apprentissage de la langue.

Enfin, il est possible d’identifier un *quatrième profil*, caractérisé par la mise en place de “routines” pour faciliter l’apprentissage, ne pas perdre de temps et réduire le risque de rencontrer des obstacles ; ce dernier profil marque le retour à la sécurité.

Nous faisons l’hypothèse que ces différentes logiques d’usage, entre résistance et détournement de l’intention initiale, sont plus que des attitudes-types ; elles sont des étapes nécessaires au développement d’une autonomie d’apprentissage. D’autres analyses devront le confirmer et déterminer si ces étapes interviennent dans un ordre aléatoire ou s’il s’agit au contraire d’un cheminement linéaire et chronologique.

Avant de conclure cette partie, nous ferons une dernière remarque sur les interactions dans les CRL. Notre investigation a montré que les interactions entre pairs sont rares : seuls deux sujets travaillent parfois avec d’autres étudiants dans le CRL. Les interactions entre apprenants et enseignants sont également peu fréquentes et très majoritairement à l’initiative de l’enseignant. Une des raisons fréquemment invoquées par les étudiants est la configuration du CRL (grande pièce unique), qui n’encourage pas les interactions. On voit ici comment le dispositif impose certains usages et en exclut d’autres : le CRL contraint à l’individualisme spatial et par conséquent aussi aux activités individuelles. Nous avons également vu que la présence d’enseignants (partie intégrante du dispositif) pouvait avoir un effet direct sur l’activité des usagers, ce qui témoigne de la difficulté qu’il y a à leur assigner un nouveau rôle.

Toutefois le dispositif, qui est l’expression matérialisée d’un modèle pédagogique, impose également une liberté de choix et d’action, qui donne lieu aussi bien à des résistances, des expériences et des détournements, comme le montrent les différentes logiques d’usage. Ainsi, si la prégnance du dispositif sur les usages est au moins en partie attestée, il n’en reste pas moins qu’il existe dans les CRL un espace de liberté qui rend possible l’appropriation du dispositif par l’usager selon ses modalités propres. Et c’est très probablement dans cet espace à investir que réside la part d’aléatoire, d’incertain, nécessaire au développement de l’autonomie.

3. Le CRL au secours de l'université ?

La troisième partie de cette contribution est l'occasion de développer un travail plus conceptuel dans le double but d'enrichir la notion de dispositif, d'une part, et d'inscrire l'émergence de ce nouveau dispositif dans l'évolution historique de la forme scolaire qui lui donne son sens, d'autre part. Ce travail s'appuie surtout sur le fonctionnement des CRL et notamment sur une démarche originale d'évaluation de ce dispositif développée dans une recherche récente (Poteaux et *al.*, 2006).

3.1. Le CRL comme dispositif

L'identité de dispositif d'un CRL tient particulièrement à trois « mises en tension » que révèle la dialectique entre une sorte d'idéal-type pédagogique imaginé et concrétisé, d'un côté, une logique de l'usage *dénaturant* le modèle, de l'autre. En effet, des tensions émergent entre les intentions de l'institution et les projets des étudiants, entre le droit d'utilisation et l'accès effectif au dispositif, entre les fonctions attribuées au dispositif et les effets concrets qu'ils tendent à produire.

Les intentions sociales et le projet des étudiants

Le CRL emprunte d'abord au dispositif le fait d'être porté par des intentions sociales, collectives, expression d'un ensemble de préoccupations liées à une certaine conception du devenir commun. Dans une université de masse, les étudiants doivent dorénavant apprendre les langues étrangères parce que les sciences se développent et donc s'apprennent aujourd'hui en anglais dans l'espace mondial. De même, le destin des jeunes diplômés est la mobilité internationale, exigeant de parler la langue de cet espace, l'anglais. Dans un rapport problématique avec ces intentions, il y a l'utilisation que les étudiants en font, en fonction de l'idée qu'ils ont de leur devenir en rapport à leur propre histoire, en somme, leur *projet* : construction pas tout-à-fait consciente, pas entièrement raisonnée, jamais aboutie, dans laquelle les individus puisent les justifications de leurs actions. La pratique d'un dispositif fait se rencontrer ces deux ensembles hétérogènes, selon des configurations quelque peu incertaines.

Le droit et les conditions d'accès

Un dispositif définit un droit d'accès, limité ou non à une population particulière, désignée comme la bénéficiaire potentielle de son action. En ce sens, le CRL est un dispositif parce qu'il donne corps à un droit, un droit ouvert à ceux à qui il est destiné. Ce droit est limité par un certain nombre de conditions d'accès qui permet à la fois de contrôler les flux d'utilisateurs mais également leurs activités réelles et leur parcours. Ce double jeu de l'ouverture *a priori* et de la sélection des entrants en fait un instrument de distinction sociale qui, un peu à la manière du marché, épargne les efforts de désignation par l'origine ou le niveau, s'appuyant d'abord sur le différentiel d'engagement de chacun dans son utilisation effective de l'instrument mis à sa disposition. En d'autres termes, plus qu'une économie du savoir qu'il est substantiellement, le CRL exprime également une certaine économie du pouvoir ; celle-ci est caractéristique de la période actuelle, le libéralisme, dans laquelle le pouvoir est censé s'exercer sur un mode implicite et le moins *coûteux* possible (Foucault, 2004).

Les fonctions et les effets

À l'instar de la plupart des dispositifs, le CRL se révèle comme une sorte de mécanique dont la bonne effectuation des fonctions de chacune de ses composantes doit assurer le bon fonctionnement général, et *vice et versa*. Cette représentation idéalisée empêche souvent de prendre en considération les effets réels qu'il produit, souvent très éloignés des effets attendus sur la base des fonctions préalablement définies. C'est particulièrement le cas de maints dispositifs inhérents au système scolaire : la situation de classe, le découpage des savoirs par discipline, la formation des enseignants... Les fonctions sont les effets attendus du fait que la mécanique a été conçue *pour* les réaliser, c'est le principe même d'un fonctionnement anticipé. Remarquons que si certains effets ne sont pas formellement explicités, ils n'en sont pas moins attendus. L'effet de sélection de nombreuses dispositions du système d'enseignement est de ceux-là ; le bon fonctionnement de ce système empêche une explicitation trop nette de cette fonction.

Les effets non attendus, parfois même contraires aux effets attendus, tiennent d'une part à l'usage qui en est fait, d'autre part au contexte social particulier dans lequel il est censé fonctionner. Les usagers opèrent soit un contournement, soit un détournement du fonctionnement du dispositif. Des pratiques sociales bien ancrées, des habitudes de vie, un contexte social particulier, peuvent également influencer les pratiques d'un dispositif : obtenir une bonne note et le bon certificat (le TOEIC, par exemple) importe plus qu'apprendre durablement, passer un moment dans un environnement numérique familier compte davantage que de développer une activité d'apprenant, la visée de l'autonomie se mue en pratiques individualistes...

3.2. Le CRL et la crise de la forme scolaire

Notre hypothèse est que les CRL, au sein d'une institution quelque peu épuisée, pourrait constituer une issue dans la mesure où ils apportent des réponses à quelques graves questions qui lui sont posées aujourd'hui. Il confirme par là son identité de dispositif dans la mesure où il vient en compensation d'une institution ou d'un système qui aurait fini par ne plus pouvoir réaliser ses finalités, faute de bénéficier des conditions même de sa dynamique.

La forme scolaire en crise

La forme scolaire¹⁰ développe une certaine conception du savoir qu'elle met au service de l'application d'un pouvoir. Il s'agit d'abord de créer un sentiment d'étrangeté chez l'élève pour le convaincre de la nécessité de se défaire de son propre savoir. La réussite scolaire passe par la capacité de l'élève à reconnaître que le savoir scolaire est foncièrement différent de son propre savoir et que se l'approprier inscrit dans les formes de pouvoir que le système scolaire secrète. C'est ainsi que s'impose l'existence de savoirs définis dans une stricte logique disciplinaire, étrangère au syncrétisme caractéristique des savoirs d'expérience. De même, se trouvent ainsi légitimées les modalités d'un processus d'évaluation et de sélection des élèves largement alimenté par cette étrangeté des savoirs scolaires qu'il contribue ainsi à conforter, à rendre *naturels*, plus naturels que les savoirs spontanés de l'élève. Enfin, le *mérite* de l'élève, mesuré par sa réussite aux épreuves de savoirs scolaires, doit lui garantir une position

¹⁰ Cette analyse s'inspire de deux séries de travaux : l'une initiée par G. Vincent en sociologie (*la forme scolaire*), l'autre par B. Moeglin et E. Fiches en sciences de l'information et de la communication (*le bien éducatif*).

économique et sociale, d'autant plus assurée que les modes de sélection et les savoirs reconnus dans les sphères scolaire et productive correspondent entre eux.

C'est ainsi qu'a pu être instaurée une certaine dynamique de l'activité de l'élève. Aujourd'hui, la crise de la forme scolaire apparaît principalement dans son incapacité à entretenir ce qui fait la dynamique du processus d'apprentissage en milieu scolaire : la motivation, l'autorité, l'évaluation. La motivation bute aujourd'hui sur ce qui peut rester de raisons, plus ou moins raisonnables, plus ou moins rationnelles, d'alimenter le "désir d'apprendre". L'autorité s'épuise dans l'effacement de la figure de l'adulte, dans la famille donc dans le système d'enseignement ; de même s'épuise-elle dans une confusion des savoirs de référence tant le champ de la *vérité* semble devenu lui-même concurrentiel. Enfin, l'évaluation semble aujourd'hui au comble de l'arbitraire, comme mode de classement et principe de décision, alors même qu'elle n'a jamais été aussi nécessaire tout au long d'une scolarité qui s'allonge et de parcours d'insertion qui deviennent de plus en plus incertains.

Le CRL, une issue à la crise du système scolaire ?

En compensation du recul de la motivation, le CRL propose les plaisirs de l'interaction guidée et de la *ludicité* propre aux technologies de l'information et de la communication : l'engagement personnel devient plus naturel et les raisons de "travailler" ne sont plus à questionner. Face à la crise de l'autorité, le CRL propose la décentration de l'enseignant et l'engagement personnel dans des activités d'apprentissage qui font écho à des activités de plus en plus familières à l'étudiant (les technologies interactives, la distance, la primauté des relations entre pairs...) : l'effort pour apprendre s'impose ainsi et l'autorité entre dans l'activité. Enfin, à la mise en question de la justesse et de la justice de l'évaluation sommative, le CRL répond par l'auto-évaluation et l'évaluation formative. Que ces modalités de l'évaluation puissent également être contestées n'est plus primordial : l'évaluation paraît moins arbitraire et finit par trouver sa légitimité par la proximité qu'elle entretient avec les nouvelles formes de valorisation du travail dans les organisations marchandes.

Par ailleurs, le CRL propose une triple alternative aux dispositions du processus d'enseignement – apprentissage : il place résolument "l'élève" au centre en modifiant la posture de l'enseignant ; il tend à créer une situation matérielle suffisamment contrainte et contraignante pour résister au retour du refoulé enseignant ; il institue une activité qui s'apparente à l'activité *naturelle*, la question de "l'adéquation" de la formation devenant presque secondaire. Dans cette perspective, ce dispositif permet de concevoir ce que pourrait être le dépassement de la forme scolaire, ou l'abolition d'une sorte de taylorisme en éducation. Cela étant, l'activité réelle de ses acteurs ne permet pas encore de dire que ce renversement est réalisé.

3.3. Le noyau dur du dispositif

Que retenir de cette contribution fondée principalement sur l'analyse d'un dispositif particulier et ses usages ? La notion de dispositif est consistante ; elle aide à comprendre les activités d'éducation et de formation parce qu'elle recouvre et préserve l'ambivalence radicale des conditions que l'on offre à ces activités (Peeters et Charlier, 1999).

À quoi tient le dispositif ?

Deux éléments concourent à entretenir la survie à la fois pédagogique et sociale du dispositif. Un premier élément tient à la dynamique du dispositif, lui-même. Celle-ci tient essentiellement à une sorte de dialectique des fonctions mises en œuvre par la simple fréquentation des CRL (Poteaux, 2003) : accès à une plus grande autonomie vs apprentissage d'une langue, fréquentation d'une situation de travail vs soumission à des épreuves d'évaluation assez classiques..., c'est la pratique des outils encadrée par l'enseignant qui produit une activité plus complexe de la part de l'étudiant entraînant une certaine dynamique auto-entretenu.

Un second élément est lié à ce que doit un dispositif au système et à l'institution dont il sert principalement à compenser les dysfonctionnements et les défaillances, au regard de leurs finalités fondatrices. L'apprentissage d'une langue n'est pratiquement plus possible dans l'université de masse selon des modalités classiques d'apprentissage ; les « nouveaux étudiants » y sont rétifs. De plus, cet apprentissage, s'il ne passe pas par l'accès le plus ouvert aux médias actuels, reste trop extérieur aux savoirs fondamentaux de chaque filière de formation, donc pratiquement inefficace. Enfin, le coût du dispositif, qui pourrait paraître littéralement exorbitant pour une université plus modeste (sciences humaines, par exemple), est finalement *justifiable* devant les instances de décision universitaires ; c'est cela qui compte, littéralement.

Le dispositif, une notion utile en éducation et formation ?

La filiation foucauldienne (Foucault, 1975) suggérerait que le dispositif ne peut que s'opposer aux exigences du développement des personnes que voudraient promouvoir l'éducation et la formation ; l'économie d'un dispositif n'est pas conçue *pour* produire de l'autonomie ; celle-ci est éventuellement une condition d'entrée, le support d'un discours légitimateur. C'est là le nœud de la question : qu'est-ce qui peut faire que l'autonomie constitue la *raison* du dispositif, sa logique propre ? Cela semble tenir au bénéfice recherché, ce à quoi les promoteurs du dispositif tiennent le plus et soumettent les éléments le composant à cet objectif, la *valeur* que l'on veut créer. Ce n'est pas forcément l'objectif proclamé, pas même celui qui découlerait de son inscription dans une institution : *apprendre les langues ? Oui, mais après...*

Cette position théorique suggère surtout de reconnaître que l'éducation et la formation ne peuvent être laissées aux mains des seuls pédagogues. Avec le dispositif, la situation d'apprentissage est conçue et installée de manière à laisser la plus grande autonomie possible à l'apprenant, plus indéterminée aussi. Surtout, la situation ainsi créée s'apparente à un travail et son environnement dans lequel l'apprenant est appelé à développer une activité génératrice d'un surplus, un apprentissage. Enfin, le savoir du maître mobilisé par ce dispositif ne relève plus d'une discipline, il est procédural et relève de l'aide pédagogique ; en ce sens, on passe d'une *discipline* à une autre.... C'est la gestion d'une activité, contrainte par des dispositions matérielles et un projet institutionnel, inscrite dans une dynamique économique et sociale plus vaste, qui doit être développée : est-ce encore l'affaire des pédagogues ?

Bibliographie

- Barbier J.M. et Galatanu O., 2000, *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris : PUF.
Barbot, M. J., 2006, Rôle de l'enseignant-formateur : l'accompagnement en question, *Mélanges*, 28, C.R.A.P.E.L., Nancy.

- Candas P., 2005, Les usages des étudiants dans les centres de ressources de langues de l'ULP : construction raisonnée d'un parcours ou itinéraire fortuit ?, *Actes du 3^{ème} Colloque Mondial de l'Autoformation* (Marrakech, 23-25/11/05) (Actes à paraître).
- Candy P., 1991, *Self-Direction for Lifelong Learning*, San Francisco/Oxford : Jossey-Bass Publishers.
- Carré P., 1997, L'autodirection en formation, in Carré P., Moisan A., Poisson D. *L'Autoformation, Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Paris : PUF, pp.41-102.
- Eneau J., 2005, *La part d'autrui dans la formation de soi*, Paris : L'Harmattan.
- Foucault M., 1975, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris : Gallimard.
- Foucault M., 2004, *Naissance de la biopolitique (cours de 78-79)*, Paris : Seuil et Gallimard.
- Garcia J.F., 1997, *Jacotot*, Paris: PUF.
- Holec, H., 1988. *Autonomie et apprentissage auto-dirigé : terrains d'applications actuels*. Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Linard, M., 1996, *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris : L'Harmattan, 2^{ème} édition.
- Linard, M., 2000, Regards multiples sur les nouveaux dispositifs de formation, *Éducation permanente*, 152, pp.143-155.
- Marquet P., Poteaux N., Triby E., 2005, Profils d'apprenants, profils d'usage et contextes de travail en CRL, Actes du colloque : *Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur*, École centrale de Lille, Lille, pp.123-129.
- Peeters H., Charlier P., 1999, Contributions à une théorie du dispositif, *Hermès*, 25, pp.15-23.
- Perriault J., 1990, La logique de l'usage : analyse à rebours de l'innovation, Paris, *La Recherche*, 218, pp.216-220.
- Poteaux, N., 2000, Nouveaux dispositifs, nouvelles dispositions, *Les Langues Modernes*, 3, pp.8-11.
- Poteaux, N., 2003, L'autoformation à l'université : de quelques éléments dialectiques. in Albéro, B., *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris, Hermès, pp.131-140.
- Poteaux N.(coord), Marquet P., Triby E., 2006, *L'évaluation des CRL à l'université*, rapport de recherche, ULP, Strasbourg.
- Quéré L., 1997, La situation toujours négligée ?, *Réseaux*, 1997, 85, pp.163-172
- Tapernoux, P., 1995, Tenir son journal dans un cursus en sciences de l'éducation : aliénation du cogito ?, *Actes du congrès : Le sujet en éducation*, Angers : A.F.I.R.S.E.
- Tremblay N., 2003, *L'autoformation – Pour apprendre autrement*, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Trocme-Fabre, H., 1999, *Réinventer le métier d'apprendre*. Paris : Éditions d'organisation.