Les centres de ressources langues : interfaces entre matérialité et virtualité

Brigitte Albero

▶ **To cite this version:**

Brigitte Albero. Les centres de ressources langues : interfaces entre matérialité et virtualité. Études de linguistique appliquée : revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie, 1998, Ressources d'apprentissages : excès et accès, 112, pp.469-482. edutice-00000266

HAL Id: edutice-00000266
https://edutice.hal.science/edutice-00000266

Submitted on 21 Nov 2003

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.

LES CENTRES DE RESSOURCES LANGUES : INTERFACES ENTRE MATÉRIALITÉ ET VIRTUALITÉ[1]

Brigitte ALBERO

Groupe inter-universitaire *e-pathie*[2]

Les analyses et réflexions proposées dans cet article prennent appui sur une recherche qui a porté sur l'observation et l'analyse de trente-sept dispositifs d'autoformation en France, dans divers contextes institutionnels (entreprises, universités, formation continue, grand public). Ceux-ci s'organisent autour d'un centre de ressources et proposent un accompagnement pédagogique pour l'apprentissage de langues étrangères. L'étude est également étayée par une enquête menée par voie de questionnaire, auprès de deux cent vingt-cinq apprenants inscrits dans ces mêmes centres.
Partant du constat selon lequel l'ensemble des usagers est peu préparé à l'utilisation de ressources pour l'apprentissage des langues, il était intéressant d'observer et d'analyser les systèmes d'aide prévus par les dispositifs les plus autonomisants. Le concept d'"interface" était alors utile pour montrer qu'il s'agit, du côté institutionnel, de mettre en œuvre des pratiques qui permettent à l'usager de s'approprier de nouveaux espaces et de nouveaux modes d'être apprenant.

A l'heure des autoroutes de l'information, du web, des réseaux intra et internet, des ordinateurs hypersophistiqués qui actualisent, jour et nuit, leurs données grâce au réseau, à l'heure où les philosophes s'interrogent sur "l'anthropologie du cyberspace", des lieux pourraient constituer une matérialisation de cette richesse virtuelle et dispersée : les centres de ressources. Ces espaces peuvent constituer, pour nombre de personnes, une transition visible entre plusieurs mondes ou plusieurs galaxies pour reprendre une métaphore Mc Luhanienne. En effet, cet espace matérialisé est ouvert, flexible, riche en données de toutes sortes sur des supports divers. Il invite, d'une certaine manière, l'usager à prendre en charge le pilotage de son itinéraire : un itinéraire d'information, de curiosité, d'apprentissage, de formation. Dès le seuil du centre de ressources, la personne se trouve placée en situation réflexive, particulièrement lorsque de tels dispositifs dépassent le libre-service et sont conçus comme un outil d' (auto)formation. La question est alors de savoir sous quelles formes se concrétisent les pratiques novatrices émergentes.

1. Des usagers majoritairement peu préparés

Les résultats de notre recherche corroborent ceux de J-F. Barbier-Bouvet (1982) et ceux M-J. Barbot (1993). Bien que différentes, ces deux dernières recherches, menées à presque dix ans d'intervalle, abondent dans le même sens. Elles tendent à montrer, chacune à leur manière, que les dispositifs utilisant des moyens technologiques qui permettent une grande individualisation et une relative autonomie, mettent une grande partie des usagers en difficulté. Il semblerait que ces dispositifs complexes demandent une attitude active, une implication importante et des compétences d'un autre ordre que celles qui étaient nécessaires jusque là pour s'informer et apprendre dans des situations d'enseignement.

---

[1] Cet article est paru en 1998, dans : *Études de Linguistique Appliquée*, n° 112, octobre-décembre, pp. 469-482.
[2] http://www.e-pathie.org

1.1. Des dispositifs et des usages

Dans son étude sur les publics du Centre des Langues de la Bibliothèque Publique d'Information (BPI), J-F. Barbier-Bouvet (1982) montrait déjà que l'on pouvait y observer une "forte sur-représentation des classes privilégiées" (*ibid.*, p. 15) et "une sur-représentation des plus diplômés" (*ibid.*, p. 20) que l'auteur qualifie de "public 'éclairé'" (*ibid.*, p. 21). Grâce à une enquête très minutieuse, ce chercheur a mis en valeur l'écart entre un lieu conçu comme "un espace de promotion sociale" et "la pratique effective d'une population" (*ibid.*, p. 27). On peut se demander alors, avec l'auteur, si ce type d'espaces ne conduit pas à une sélection involontaire des publics selon leur capacité à apprendre en situation d'autonomie. Il serait intéressant aujourd'hui de connaître les résultats d'une enquête comparative pour savoir si la situation a réellement évolué.
Dans un autre contexte, celui d'un centre de ressources dans un dispositif d'"auto-apprentissage en milieu institutionnel", M-J. Barbot (1993) aboutit à des conclusions semblables. Les résultats de sa recherche montrent, en effet que, lorsque le dispositif reçoit un public hétérogène, la plupart des apprenants éprouvent des difficultés à organiser leur apprentissage de manière autonome. C'est pour eux, une situation tout à fait nouvelle, pour laquelle ils ne se sentent pas préparés.
Ces deux enquêtes suscitent quelques interrogations à propos du lien de cohérence qui devrait exister entre le projet idéologique et l'organisation effective d'un dispositif. En effet, comme nous l'avons montré dans un article précédant (Albero, Glikman, 1996), les ressources en langues ne sont pas mises à disposition d'un public d'une façon neutre. Si le dispositif se donne comme un lieu de consultation, celui-ci favorise les usagers déjà compétents et met donc en place, implicitement, une sélection. Si le dispositif se donne comme un lieu de formation, il nous semble important de savoir de quelle formation il s'agit : Est-ce une formation à un contenu disciplinaire ? Une formation à l'utilisation du centre de ressources est-elle prévue ? à la recherche documentaire ? à l'utilisation des machines ? à l'autoformation ? De quelle manière s'organise cette formation ? Passe-t-elle par un enseignement différé et médiatisé par les ressources ? S'organise-t-elle sur des modalités d'auto-direction de l'apprentissage ? A-t-on pris la mesure de ces choix ? Autant de questions que contribuent à poser les deux enquêtes citées et qui montrent que la mise en place de nouvelles infrastructures de formation conduisent à faire émerger de nouveaux usages. Il est donc important de savoir si le projet ingénierique et pédagogique dans les centres prévoit une préparation à de nouvelles pratiques.

1.2. Des usages modelés par un passé formatif

Il arrive souvent que des responsables de centres ou des intervenants pédagogiques se plaignent de l'attitude des apprenants : ils rechercheraient une sécurisation maximale, craindraient de se retrouver isolés dans leurs apprentissages, tenteraient de reconstituer des situations classiques en demandant souvent de l'aide ou en poussant l'intervenant à une attitude prescriptive. La situation n'est pas simple, car, pour les apprenants, comment passer de situations pédagogiques que L. Not (1979) et H. Prévost (1994) qualifieraient d'"hétérostructurées" à des situations "autostructurées", sans un minimum de formation et d'accompagnement ? Proposer des centres de ressources sophistiqués sans préparation revient à présupposer l'évidence de leur utilisation par les usagers.
Les résultats de notre enquête auprès des apprenants montrent toute la complexité des réactions que génèrent ces nouvelles pratiques. Globalement, les souhaits des apprenants

interrogés va dans le sens d'une reconstitution des situations de formation traditionnelle, tout en intégrant les améliorations structurelles apportées par les conditions d'apprentissage en centre de ressources.

Une tendance à rechercher les repères donnés dans les situations d'enseignement

Parmi les personnes interrogées :

- 81 % estiment que c'est à un spécialiste d'évaluer les apprentissages ;
- 49 % souhaitent majoritairement rencontrer des apprenants de même niveau ;
- 48 % souhaitent que ce soit un spécialiste qui fixe les objectifs de l'apprentissage ;
- 44 % demandent une situation de formation très directive : ils souhaitent que le formateur les conduise pas à pas en leur indiquant ce qu'ils doivent apprendre ou bien qu'il leur donne une méthode et qu'il suive leur travail ;
- 42 % souhaitent des horaires "réguliers" ;
- 40 % préfèrent un apprentissage qui se déroule sur un rythme "extensif"[3] .

D'après ces résultats, il est possible de voir que nombre d'apprenants, malgré une situation d'accompagnement pédagogique à l'autoformation, tendent à reproduire les conditions de l'enseignement : espace "classe" matériel et temporel, enseignant prescripteur et évaluateur. Même si 52 % sont prêts à définir eux-mêmes leurs objectifs d'apprentissage, parce qu'ils semblent apprécier le choix des contenus et la possibilité d'aménager eux-mêmes leur programme de travail, nous avons pu constater que peu d'apprenants sont prêts à se donner les moyens de leur apprentissage en langues. En effet, seuls 16 % font le choix d'un rythme "intensif"[4], 29 % cherchent à rencontrer des formateurs différents et 25 % des apprenants de niveaux différents. Ces résultats confortent notre hypothèse selon laquelle les conditions matérielles de l'apprentissage ont changé, sans que les représentations des usagers, concernant le rapport à l'apprentissage et à la formation, aient massivement évolué.

Un tendance à rechercher des aménagements de confort

Parmi les personnes interrogées :

- 82 % apprécient de pouvoir contacter un formateur à n'importe quel moment au centre de ressources (42%), soit lors de rendez-vous fixés à l'avance (24 %) ou encore lors de rendez-vous fixés à la carte (16%) ;
- 55 % des horaires "à la carte" ;
- 53 % des déplacements plutôt rares ;
- 42 % préfèrent un rythme adapté à leurs besoins.

Les répondants semblent donc se mettre en situation de rechercher un aménagement de leur formation avec un certain nombre de commodités, d'améliorations de ce qu'on pourrait appeler l'ordinaire, c'est-à-dire les situations de formation qui leur sont habituelles : une classe, des cours, un enseignant.
Il est remarquable de noter que pour des personnes qui souhaitent des déplacements plutôt rares, la consultation à distance par le biais d'un instrument technologique (téléphone, fax, minitel, courrier électronique) n'est choisie que par 2 % d'apprenants. Cela renforce, à nos yeux, la difficulté que les apprenants ont à se détacher des modèles dominants de formation. Ainsi donc les usagers illustrent bien, comme ce terme l'indique dans son étymologie, la tendance à reproduire des comportements qui leur sont familiers. Même s'ils s'accommodent rapidement du confort apporté par la flexibilité, la diversité des outils et le caractère moderne des installations, ils ont des difficultés à imaginer, sans aide, d'autres façons d'apprendre que celles qui consistent à être enseignés (H. Holec, 1991).

[3] Nous avions pris soin de préciser le sens de "extensif" : une à trois heures hebdomadaires.
[4] Nous avions pris soin de préciser le sens de "intensif" : six à neuf heures hebdomadaires.

Si l'on cherche à respecter la capacité de chacun à s'autodéterminer en connaissance de cause, la question est de savoir comment apporter une aide adaptée à chaque personne, tout en l'accompagnant vers une évolution possible, mais non obligatoire, de ses représentations et de ses pratiques d'apprentissage.

2. Le centre de ressources : une tension entre un projet institutionnel et des usages

Le choix, l'organisation, les conditions d'accès et de navigation dans les ressources, ainsi que les possibilités de pilotage du parcours laissées à l'usager à l'intérieur de l'espace, sont autant de carrefours problématiques où des décisions doivent être prises. Ces décisions sont toujours le résultat d'une négociation entre le projet institutionnel dans sa triple dimension philosophico-politique, ingénierique et pédagogique et, d'autre part, les conditions spatio-temporelles de réalisation pratique. Parallèlement, et pourrait-on dire, à l'autre bout de la chaîne, l'usager se trouve confronté, dès le pas de la porte du centre de ressources, à un premier « noeud décisionnel », selon l'expression de E. Veron (1989).
Un jeu complexe détermine la capacité du dispositif à répondre à un public hétérogène de façon adéquate, entre :

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

Comme le montre la figure 1, le centre de ressources peut donc se définir, dans un premier temps, comme un espace interfaciel, matériel et visible, entre une instance de formation et un ensemble d'usagers, et ce, dans une perspective d'appropriation.

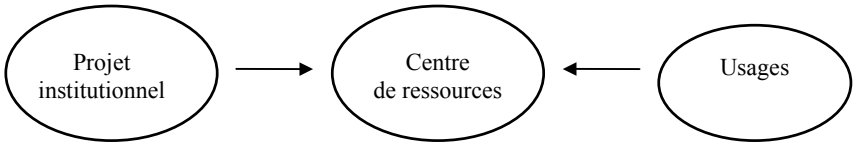

**Figure 1 : Le centre de ressources,
un espace interfaciel entre un projet et des usages**

La question est, à ce stade, de savoir comment s'établit le contact ; quels systèmes de communication sont prévus par l'instance de formation pour permettre à l'usager de circuler dans l'espace en toute autonomie et quels systèmes d'aide peuvent se mettre en place en cas de besoin.
Si nous entendons par "interface", ce qui fait la jonction, ce qui est "entre" deux entités et permet la communication, nous désignerons par ce terme, tous les outils et toutes les ressources qui se trouveront, intentionnellement placées par l'instance de formation, entre l'usager et son projet d'apprentissage. Si l'on part du principe que l'usager du centre de ressources doit pouvoir construire son parcours de formation dans la plus grande autonomie, l'interface va être, dans la perspective que nous avons choisi de soutenir, ce qui va aider cette autonomie à s'exercer. Ce qui, du point de vue spatio-temporel, matériel et humain va faciliter l'accès aux ressources qui intéressent l'usager, en fonction des utilisations qu'il prévoit de réaliser. Dans les dispositifs les plus autonomisants, les interfaces interviennent comme des

systèmes d'accompagnement, non prescriptifs, qui conduisent l'usager à adopter une attitude réflexive sur son action et le mènent à un carrefour où divers choix sont possibles pour lui.

2.1 - Les interfaces matérielles

Les ressources matérielles constituent la partie la plus visible de la logistique du centre de ressources. L'usager trouve sur des supports variés (papier, audio, vidéo, informatique, multimédia), une quantité très importante de documents (méthodes, exercices, simulations, documents pédagogisés, documents authentiques) qui présentent des degrés divers de difficulté. Plusieurs questions se posent : comment faciliter la circulation de l'usager à l'intérieur des ressources sans que le temps de l'exploration ne devienne du temps perdu ? Comment l'amener à repérer et à exploiter les ressources qui l'intéressent sans une prescription qui en simplifiant à court terme la relation pédagogique, réduirait, à moyen terme, le potentiel formatif du dispositif ? Comment, enfin, proposer à l'usager des pistes d'exploration, de travail, de réflexion vers lesquelles il ne se serait pas dirigé tout seul, sans pour autant réduire sa capacité d'autodétermination ?

Les potentialités de l'espace et du temps

Selon son organisation, le centre de ressources comme espace matériel et comme espace temporel peut démultiplier les potentiels auxquels chaque usager a accès. Tout comme, dans l'analyse que propose E. Veron (1989) de l'espace de l'exposition, ce « corps signifiant » de l'usager peut être lu comme "source d'un ensemble de lignes de force déterminées par les éléments signifiants exposés qui s'étalent à l'horizon de ce qu'il peut voir" (p. 50). Il nous paraît fécond d'interpréter cette analyse de façon littérale, mais aussi métaphorique. En effet, l'ouverture et la mobilité des espaces, la possibilité d'un libre accès aux ressources et à leur choix, la transparence et l'homogénéité des codages, le maillage des ressources, la possibilité d'accéder à des matériels "adaptés", mais aussi "adaptables" selon la définition qu'en donne H. Holec (1994), sont autant d'interfaces invisibles et subtils. Elles permettent à chaque usager, en fonction de ses compétences – "à l'horizon de ce qu'il peut voir" – d'utiliser de tels lieux, d'accommoder[5] les ressources à sa manière, mais aussi d'assimiler cet espace comme source de formation, dans ce double mouvement piagétien qui caractérise l'apprentissage. Un apprentissage en acte, susceptible de former à une plus grande autonomie dans l'utilisation *du* centre, mais aussi *des* centres de ressources.
Tout comme dans l'espace de l'exposition analysé par E. Veron, le centre de ressources peut offrir des systèmes "d'appels" qui accompagnent l'usager dans des directions qu'il n'aurait pas soupçonnées. A titre d'exemple, la division des espaces de travail à partir des quatre compétences - compréhension orale et écrite, expression orale et écrite - a permis de modifier les représentations d'apprenants qui ne considèrent plus l'acquisition de la langue étrangère comme la mémorisation d'un "tout", mais arrivent à accepter l'idée qu'ils peuvent être performants dans une compétence et moins dans une autre. Un autre exemple est celui du débutant qui perd la crainte d'affronter des documents authentiques, simplement parce que ceux-ci sont davantage mis en valeur dans le centre par rapport aux documents pédagogiques et qu'il peut ainsi en consulter plus fréquemment, d'une manière qui finira par lui paraître "naturelle".

[5] Nous nous permettrons de voir dans ce terme, l'image iconoclaste qui mêle à la fois le sens culinaire et le sens piagétien.

La conception de l'espace temporel véhiculée par l'organisation du centre de ressources est également porteuse d'apprentissages. L'usager est plongé dans un temps "polychrone" où, selon la définition de F. Mariet (1989), il est amené à faire plusieurs choses à la fois. Il est également amené à apprendre plusieurs choses à la fois et à démultiplier les moments d'apprentissage selon les endroits où il se trouve dans la journée. Cette situation, nouvelle pour certains, permet à l'usager de découvrir des potentialités à exploiter et des compétences nouvelles à développer.

Une diversité d'outils

Toujours dans l'idée d'un accompagnement et d'une facilitation du parcours en autonomie, divers outils coexistent avec des fonctions très différentes qui recoupent celles qui sont nécessaires à l'apprentissage. Nous en avons repéré trois : les outils à fonction informative, les outils à fonction réflexive et/ou auto-évaluative, les outils à fonction socialisante.
Les outils à fonction informative viennent se substituer, en partie, à l'action transmissive d'un intervenant. Pour ce type de documents, S. Cembalo (1996) rappelle la nécessité d'utiliser des termes et des critères qui aient du sens pour l'usager, de façon à ne pas lui imposer un métalangage qui présenterait un obstacle supplémentaire. Ainsi, ces outils peuvent prendre la forme de fichiers dont les entrées peuvent être multipliées et fournir à l'usager des rubriques qui seront autant d'exemples de critères de sélection des ressources ; il peut s'agir également de catalogues facilement consultables, ou encore de fiches synthétiques qui décrivent des matériels ou présentent des supports.
Les outils à fonction réflexive et/ou auto-évaluative ne se substituent pas à la fonction d'accompagnement des ressources humaines, mais ils renforcent leur action, en amont ou en aval d'un entretien avec l'apprenant. Ils constituent ainsi une base de guidage et de suggestions, ainsi qu'un système d'aide. Ils peuvent prendre la forme de mini-questionnaires[6], QCM, *quids*, centrés sur des aspects méthodologiques (organisation du parcours, échéanciers, plannings hebdomadaires) ou des aspects psycho-cognitifs (stratégies d'apprentissage, profils d'apprenant, styles d'apprentissage). Il peut s'agir encore de feuilles de suivi, "carnet de bord" ou journal d'apprentissage[7] . De tels outils amènent l'usager à se décentrer par rapport à son objet d'apprentissage, car ils le conduisent à se considérer, lui, comme objet d'observation dans une situation d'apprentissages multiples : acquisition d'une compétence en langue étrangère, utilisation efficiente d'un centre de ressources, utilisation de machines, exploitation de documents.
D'autres outils comme des tests de contenu sur différentes compétences ou des tests d'auto-diagnostic sont réalisés pour amener l'apprenant à prendre conscience de ses acquis en le guidant vers des apprentissages plus approfondis. Ils servent également à lui faire prendre conscience des erreurs qu'il commet en l'aidant à adopter une représentation positive qui transforme la faute en indice.
Les outils à fonction socialisante apparaissent dans des espaces conviviaux comme un espace "Pause Café" [8]. Celui-ci peut disposer de plusieurs panneaux d'affichage et d'exposition, ainsi que de boîtes aux lettres personnalisées. Les panneaux d'affichage présentent des informations qui concernent le centre (horaires, services divers, offres de formation), mais

[6] Ce type d'outils a été mis en place au Centre de Ressources - Langues du CNAM (Paris) dont la responsable est Danielle Abé-Hildenbrand.
[7] Cette pratique est développée par Hélène Marchand au Centre de Ressources - Autoformation de l'université Claude Bernard, Lyon 1.
[8] Pratiques développées dans des entreprises comme Air France et la SNCF.

aussi et surtout des activités proposées comme des repas, expositions, visites guidées, conférences ou toute autre sortie en langue étrangère[9]. C'est le moyen d'annoncer également des rencontres de natifs dans un cadre donné autour de discussions à thèmes, après des visionnements vidéo ou cinéma, après un événement important. Les informations peuvent également concerner l'environnement extérieur, afin d'entraîner les apprenants à l'exploration des ressources de leur environnement proche : émissions de radio, de télévision sur câble ou satellite, projections de films en version originale, sorties de journaux, revues, ouvrages, cédéroms, adresses d'espaces où il est possible de pratiquer la langue étrangère, ou encore adresses internet pour des forums. L'utilité de tels espaces n'est jamais décrétée, pourtant ce sont des lieux de vie où, dans le désordre et le bruit, des informations sont échangées (Le Moigne, 1990), des liens tissés qui soutiennent, voire cimentent, les motivations. Ce sont des espaces flous où des moments importants peuvent se jouer entre le sucre et la petite cuiller.

2.2 - Les interfaces humaines

Le rôle interfaciel des ressources humaines dans un tel contexte répond au "renversement de perspective pédagogique" évoqué par P. Carré (1994, p. 96) qui conduit à passer d'une logique de la transmission à une logique de l'acquisition. Il est possible de parler d'un changement de paradigme, car les situations de formation en centre de ressources conduisent à des modifications de plusieurs niveaux, non seulement structurelles et organisationnelles, mais aussi conceptuelles. Ces nouvelles situations modifient les cadres de pensée didactiques et pédagogiques. Ainsi le triangle pédagogique, tel que l'entend J. Houssaye (1988), se complexifie, au même titre que le statut de chacun des partenaires qui co-construisent l'échange pédagogique, dans l'instauration de nouvelles dynamiques analysées par P. Meirieu (1989). C'est un autre rapport au savoir qui s'institue, au sens propre du mot ; c'est une autre conception de l'acte d'apprendre et de se former qui s'organise et bouleverse les représentations héritées. Dans une perspective autoformative où apprendre s'enrichit de cette dimension existentielle analysée par G. Pineau (1983), les intervenants dans les centres de ressources voient leur statut se professionnaliser, tout en devenant plus polyvalent.
Dans les dispositifs les plus autonomisants, l'intervenant pédagogique abandonne les fonctions de transmission et d'entraînement qu'il délègue aux machines. Entre l'usager et son projet de formation, il se fait interface au sens où le projet de l'usager devient premier, avant toute considération d'ordre idéologique, didactique, pédagogique ou technique. La fonction essentielle de l'intervenant est d'aider l'apprenant à trouver les moyens d'avancer dans son parcours d'une manière qui reste, prioritairement, autodéterminée.
Dans cette perspective, la première et grande fonction de l'intervenant en centre de ressources va donc être le diagnostic et sa qualité corollaire, l'écoute. En effet, si le centre de ressources fonctionne comme un espace ouvert au service de l'usager, ce sont les buts et les échéances de celui-ci, les moyens qu'il choisit, les contraintes avec lesquelles il doit négocier, ce qu'il est en tant que personne et en tant qu'apprenant qui orientent son parcours dans le dispositif. Les systèmes d'aide que l'intervenant va mettre en place et les degrés de médiation qu'il met en œuvre risquent donc de différer considérablement d'un usager à l'autre. La question est de savoir comment peut se développer cette fonction interfacielle des ressources humaines qui peut aider l'apprenant à avancer dans son propre projet de formation.

[9] Pratiques mises en œuvre au Centre de Ressources de l'Université Pierre Mendès France, à Grenoble.

Des types d'aide différents

Dans le centre de ressources, quatre types d'aide peuvent être différenciés.

- L'aide technique assiste l'usager dans l'utilisation des machines et des produits, notamment des documents sur support 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'usager de trouver les moyens les plus adaptés à son projet d'apprentissage.
- 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).

Ces quatre types d'aide peuvent se mêler dans l'interaction formateur -apprenant et être assurés par des intervenants différents : le permanent au centre de ressources se charge souvent des deux premiers types d'aide ; les deux suivants sont assumés, selon les centres, par un intervenant appelé formateur-conseil ou conseiller. Le natif ou locuteur natif intervient, dans certains dispositifs notamment le Centre de Recherche et d'Application Pédagogique en Langues (CRAPEL, Nancy II), pour enrichir l'intervention pédagogique en jouant un rôle d'informant culturel. En fournissant aux apprenants la possibilité d'établir un échange "authentique", celui-ci permet également la mise en place d'un mode d'auto-évaluation plus proche des conditions naturelles d'utilisation de la langue cible.
L'aide apportée par les ressources humaines entre en interaction avec les ressources matérielles[10] :

- un lien de redondance, lorsque les deux types de ressources communiquent le même type de message ;
- un lien de complémentarité, lorsqu'elles interviennent pour apporter des informations qui s'enrichissent l'une l'autre ;
- un lien en contre-point, lorsque l'une précède l'autre ou réciproquement ;
- un lien d'opposition, lorsque l'une sert à contredire l'autre. Cela peut être le cas, lorsque l'intervenant fabrique un outil qui sert de contre-exemple, de façon à déstabiliser des représentations ancrées qui font obstacle à l'apprentissage.

Ces quatre types de liens interagissent constamment, mais il nous semble important de les dissocier dans l'analyse de façon à mieux préciser les interactions qui se tissent dans le dispositif entre les différentes ressources et l'usager.

La prise en compte du degré d'autonomie de l'usager

Lorsque l'autonomisation est un objectif à part entière du projet institutionnel, le rôle interfaciel que joue l'intervenant, entre le projet de l'usager et les ressources disponibles, ne s'exerce différemment selon chaque apprenant et selon son degré d'autonomie. Et ce, à trois

[10] Il nous a paru pertinent, ici, d'utiliser des types de liens généralement employés dans le domaine de l'audiovisuel pour rendre compte du lien image-texte.

niveaux : dans son fonctionnement à l'intérieur du centre de ressources, dans sa prise en charge de l'apprentissage et dans la pratique de la langue étrangère.
Repérer le degré d'autonomie de chaque usager, dans chacune de ces formes, peut aider l'intervenant pédagogique à ajuster son degré de médiation. En effet, moins l'apprenant est autonome et plus l'intervenant va devoir déployer un guidage fort et rassurant, tout en fournissant progressivement à la personne des éléments qui lui permettent de progresser dans l'acquisition d'un degré d'autonomie supérieur. A l'inverse plus la personne est autonome, plus l'intervenant peut agir en personne-ressource qui ne se manifeste que sur sollicitation de l'usager, et plus il a le loisir d'organiser un environnement riche en situations potentielles d'apprentissage (réunions ou entretiens à la demande, organisation de rencontres avec des intervenants extérieurs, création de supports, outils, systèmes d'aide). Ainsi, lorsque l'apprenant est autonome, il reste encore de nombreuses tâches à l'intervenant pédagogique.

3 - Un dispositif comme espace interfaciel entre deux mondes

Aujourd'hui, le centre de ressources est un lieux de transition par excellence. Transition entre deux manières différentes de concevoir la formation des personnes, entre l'hétéro et l'autoformation. Transition entre deux conceptions de l'apprentissage, entre un modelage par exposition progressive à des informations et un processus dynamique auto-organisé. Transition, enfin, entre deux mondes, celui des ressources matérielles, palpables et tangibles et celui des ressources numérisés, stockées sur des sites dont l'atteinte dépend en grande partie des outils cognitifs de l'usager.
Entre ces deux types de conceptions et ces deux mondes, ce sont à la fois les représentations, les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être qui sont amenés à évoluer.

3.1 - Des acquisitions spécifiques ?

L'apprentissage en centre de ressources, s'il est autostructuré, passe par une action volontaire du sujet. Mais pour agir, la personne a besoin de compétences que les interfaces du dispositif peuvent l'aider à acquérir. Dans la figure 2, nous avons tenté d'illustrer le processus dialectique qui s'instaure entre action et réflexion, ainsi que la place facilitante des interfaces qui peuvent optimiser le passage de l'un à l'autre, dans les deux sens.

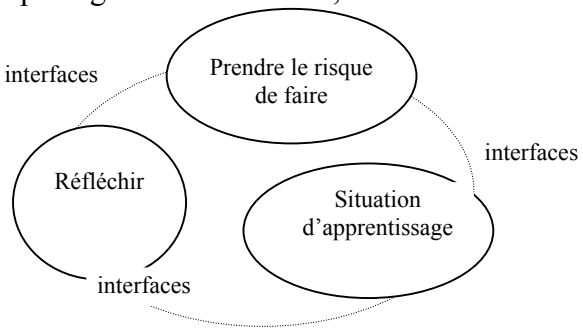

Figure 2 : Apprendre en centre de ressources, un processus dynamique

Si l'on s'appuie sur les travaux de N. Tremblay (1996), quatre "méga-compétences" seraient nécessaires à la réussite des parcours d'autoformation. Bien que ces recherches portent sur un public d'autodidactes, elles sont extrêmement utiles pour comprendre les besoins d'usagers qui se trouvent dans une situation d'appropriation de données à partir de ressources organisées. De plus, intégrer ce type de recherches à des dispositifs de formation en contexte institutionnel, est une manière de se rapprocher des formes d'apprentissage qui se produisent

sans la médiation pédagogique. C'est, nous semble-t-il, une manière de donner aux instances institutionnelles de formation, de plus grandes chances de réussite. Dans ce domaine, les recherches de N. Tremblay rejoignent de nombreux travaux américains. Elle synthétise ses résultats en mettant en exergue les compétences suivantes :

- "tolérer l'incertitude" est une compétence qui permet à la personne de continuer son apprentissage, alors même qu'elle a le sentiment de ne pas en maîtriser tous les aspects ;
- "établir un réseau de ressources", peut se comprendre, pour l'usager d'un centre, comme la compétence à repérer et à exploiter les ressources mises à disposition par le dispositif, mais aussi celles qui se trouvent dans son environnement immédiat (professionnel, amical, familial, médiatique, associatif, etc.). Selon N. Tremblay, il y a dans cette compétence une dimension sociale qu'elle traduit dans le terme "réseautage". Il s'agit alors, non seulement de repérer un réseau, mais aussi de partager, avec d'autres, des informations, des ressources, des savoirs, etc.
- "réfléchir sur et dans l'action" amène à développer des pratiques réflexives qui permettent de réguler l'action.
- "se connaître comme apprenant" se réfère à "la capacité d'un individu d'identifier ses manières habituelles de faire, ainsi que l'ensemble des règles qui le guident lorsqu'il apprend" (Tremblay, 1996, p. 170).

Jusqu'à présent ces compétences ne sont pas, ou peu, prises en compte par les formations hétérostructurées (Holec, 1979 ; Galvani, 1991 ; Prévost, 1994). Il faudrait donc, dans le cadre du centre de ressources, faciliter l'acquisition de telles compétences, par la mise en place de systèmes d'aide aux différents niveaux évoqués dans la figure 2.
Dans un tel contexte de formation, l'apprenant acquiert une dimension globale et complexe. Il est considéré comme un système qui s'auto-organise et s'auto-produit (Lerbet, 1981 ; 1992). Sa capacité à apprendre rejoint sa capacité d'être sur un plan social. Sa compétence à s'autoformer est ontologiquement liée à son autobiographie et à son projet de vie (Pineau, 1983 ; Dumazedier, 1995). Dans cette perspective, l'apprentissage d'une langue étrangère est lié à une multitude d'autres apprentissages qu'il nous semble important de ne pas négliger.

3.2 - Une mise en abîme des apprentissages

Dans le centre de ressources, l'usager est amené à développer des compétences données en langue étrangère, susceptibles de bouleverser nombre de ses représentations. Il est également amené à apprendre à utiliser de façon optimale et autonome, un dispositif complexe. Il apprend à utiliser une machine, tout en consultant un produit qui lui permet de s'informer sur un sujet et à la fois de s'entraîner dans une compétence donnée dans la langue cible. Ainsi, un étudiant de chimie de l'Université Louis Pasteur de Strasbourg, peut travailler sa compréhension orale, en visionnant au magnétoscope, des travaux pratiques de chimie en anglais ; ou encore, tel autre apprenant, au GRETA d'Enghien, se sert pour la première fois d'un multimédia pour travailler sur un cédérom qui rapporte la trajectoire musicale des Rolling Stones, dont il est un fan. Il y a là un phénomène de l'ordre de la mise en abîme des apprentissages : apprendre une langue, en apprenant à se servir d'une machine, tout en apprenant sur un autre contenu donné.
Une telle situation est susceptible de démultiplier les situations de déstabilisation de la personne, mais il est vrai qu'elle constitue, en même temps, un entraînement à aborder la complexité. De ce fait, le centre de ressources permet à l'usager de visualiser des espaces pourvus de ressources diverses, de naviguer dans des maillages organisés par d'autres, de

s'interroger sur les différentes stratégies qu'il met en œuvre et d'imaginer celles que d'autres ont pu prévoir. Nous avons constaté, en effet, que les pratiques d'autoformation en centre de ressources, lorsqu'elles se font dans le sens de l'auto-direction des apprentissages, contribuent à entraîner l'usager à adopter une attitude réflexive propice à développer les compétences adéquates à ce type de situation. Ces compétences, conjuguées à l'usage des moyens technologiques devraient contribuer à préparer les usagers à l'utilisation de ces outils dans un autre dimension : les ressources numérisées (bases de données, Internet, etc.). Les compétences à l'autoformation, acquises en centre de ressources, devraient permettre aux apprenants de s'adapter plus rapidement à des modalités de formation qui se développent déjà actuellement sur les réseaux : formations multi-site, formations sur internet, campus virtuel, etc.

Conclusion

Dans cette hypothèse, il peut être important de développer de tels lieux de formation, non seulement dans la formation continue et les entreprises, mais aussi à l'université et dans la formation initiale en général. La banalisation de tels espaces peut suivre le développement qu'ont connu les bibliothèques et les médiathèques municipales à leur origine. Les expériences catalanes sont, à ce titre exemplaires, car les pouvoirs publics multiplient, depuis presqu'une dizaine d'année, les espaces d'autoformation en langues dans les municipalités et les caisses d'épargne, c'est-à-dire les lieux les plus accessibles à un large public.
Par le développement de compétences transversales, par l'appropriation des technologies de communication, par l'accompagnement vers d'autres modes de penser et d'autres modes d'être, les dispositifs basés sur un centre de ressources peuvent jouer un rôle plus large d'interface social dans un monde qui se complexifie. Ce sera ainsi un moyen véritable de continuer à promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie, tout en faisant usage des outils, technologiques et cognitifs, contemporains.

Références bibliographiques

ALBERO B., GLIKMAN V., 1996, "Les centres de ressources : du libre-service éducatif au lieu de la formation. L'exemple des Espaces Langues", *Études de Communication*, n° 19, pp. 17-39.
BARBIER-BOUVET J-F., 1982, *Babel à Beaubourg. L'autodidaxie linguistique à la BPI*, Paris, Bibliothèque Publique d'Information, Centre Georges Pompidou.
BARBOT M-J., 1993, *L'auto-apprentissage en milieu institutionnel*, thèse dirigée par L. Porcher, Soutenue à l'Université de Paris III - Sorbonne Nouvelle.
CARRE P., 1994, "Autoformation", dans P. Champy, C. Etévé, *Dictionnaire Encyclopédique de l'Éducation et de la Formation*, Paris, Nathan Université, coll. "réf.", pp. 96-97.
CEMBALO S., 1996, "Le catalogage, l'indexation et les fichiers dans les centres de ressources en langues", *Mélanges Pédagogiques*, n° 22, pp. 95-104.
DUMAZEDIER J., 1995, "L'éducation permanente, à l'école et ailleurs", *Éducations*, n° 2, pp. 30-33.
GALVANI P., 1991, *Autoformation et fonction des formateurs. Des courants théoriques aux pratiques de formateurs. Les Ateliers Pédagogiques Personnalisés*, Lyon, Chronique Sociale.
HOLEC H., 1994, *L'Apprentissage Auto-Dirigé : Une autre offre de formation. Principes, implications, réalisations*, Strasbourg, Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe.
HOLEC H., 1991, "Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage", *Éducation Permanente* n° 107, pp. 59-66.
HOLEC H., 1979, *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Strasbourg, Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe.
HOUSSAYE J., 1988, *Le triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang.
LE MOIGNE J-L., 1990, *La modélisation des systèmes complexes*, Paris, Dunod, coll. Afcet Systèmes.
LERBET G., 1992, *L'école du dedans*, Paris, Hachette, coll. Éducation, Pédagogies pour demain, Références.

LERBET G., 1981, *Une nouvelle voie personnaliste : le système-personne*, Chaingy, Mésonance.
MARIET F., 1989, *Laissez-les regarder la télévision*, Paris, Calmann-Lévy.
MEIRIEU P., 1989, *Enseigner, scénario pour un nouveau métier*, Paris, ESF.
NOT L., 1979, *Les pédagogies de la connaissance*, Toulouse, Privat.
PINEAU G., 1983, *Produire sa vie : Autoformation et Autobiographie* , St Martin, Montréal / Paris, Edilig.
PORCHER L., 1990, "Sociologie des auto-apprentissages", *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 2, pp. 34-42.
PREVOST H., 1994, *L'individualisation de la formation. Autonomie et/ou socialisation*, Lyon, Chroniques Sociales.
TREMBLAY N., 1996, "Quatre compétences-clés pour l'autoformation", *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, n° 39, pp. 153-176.
VERON E., LEVASSEUR M., 1989, *Ethnographie de l'exposition. L'espace, le corps, le sens*, Paris, Centre G. Pompidou, BPI, coll. Études et recherche.