

ALEKSANDER WIATER
Université de Wrocław

**Entre autoformation et autonomie.
Le Centre de Ressources en Langues au service de
l'apprentissage innovant¹**

**Between Self-Study and Autonomy. The Language Resource Center as an
Innovative Learning Space**

Abstract

The article proposes to study the concept of autonomous learning and, more specifically, self-directed learning. The author bases his analysis on the ethnographic research concerning the functioning of the Language Resource Center (LRC), parts of the University of Lille in France. This multimedia space created for different languages learners offers them many opportunities to develop their language skills: computer laboratories, workrooms, many support documents available on site (CD-ROMs, DVDs, original and live TV channels, dictionaries, magazines, journals, reference works). Others, classified according to levels, objectives and skills, can be found on a digital platform and remain available online at any time through a search engine. The LRC gives also the possibilities to meet the language tutors (face-to-face or at a distance) and to participate in different activities offered by them. These various modalities of learning a foreign language are targeted at supporting autonomy, independent learning adapted to the needs, interests and the pace of each learner. The interviews conducted with tutors working in the center allow us to notice numerous positive aspects of LRC activities, but also to detect a few problems resulting largely from the lack of a coherent strategy of action within language studies.

Keywords: autonomous learning, self-directed learning, self-study, innovation, Language Resource Center (LRC)

Introduction

L'enseignement des langues vivantes cherche depuis plus d'un siècle, dans le cadre de la formation institutionnalisée, des méthodes, techniques et dispositifs permettant le développement de l'autonomie

¹ Ce travail de recherche a été réalisé grâce à une Bourse du Gouvernement français et au soutien financier accordé par l'Ambassade de France en Pologne.

de l'apprenant. Ce paradigme éducatif inclut des idées qui relèvent des concepts fondateurs de la méthode naturelle et de celles qui la suivent, ainsi que de l'approche de la pédagogie centrée sur l'apprenant (*learner-oriented teaching*) et, plus actuellement, des pratiques de l'autoformation guidée ou de l'apprentissage autodirigé. C'est donc dans cette perspective individuelle, personnalisée, subjective de l'apprenant que l'on devrait considérer les Centres de Ressources en Langues (CRL) qui ont été créés dans les universités françaises. Leur démarche repose sur la liberté qu'offre l'autonomie, qui suppose une acquisition des connaissances et du savoir-faire nécessaires pour construire et gérer efficacement son propre apprentissage (cf. CECRL ; Holec 1979 : 3). Cette perspective générale sous-tend la distinction, que fait Holec (1979), entre la capacité d'autonomie d'apprentissage et l'utilisation effective de cette capacité, qu'il nomme 'apprentissage autodirigé'. Ce dernier représente « la mise en place des dispositifs institutionnels innovants, que l'on tend actuellement à regrouper sous le terme de dispositifs d'autoformation institutionnelle » (Barbot, Gremmo 2012 : 18). Malgré ses multiples atouts, la démarche d'autoformation subit également de nombreuses critiques et représente pour certains un danger éducatif car elle valorise l'individualisme du sujet et met l'accent sur une activité d'apprentissage solitaire et indépendante. Cette perspective va à l'encontre de la forme traditionnelle d'enseignement qui attribue un grand rôle à l'école et à l'apprentissage collectif visant au développement psychologique, pédagogique et social de chaque élève². Cela semble être encore plus important si on prend en compte la dimension humaine de l'acte d'apprendre une langue étrangère qui accorde une place prépondérante à l'échange communicationnel et l'interaction entre des personnes, au contexte social, au facteur motivationnel apporté par les membres du groupe, etc.

Or, dans la perspective du CRL, l'autonomie implique pour l'étudiant de « modifier sa culture d'apprentissage et ses représentations, et d'accepter d'assumer le nouveau rôle qui lui est dévolu pour prendre une part active et responsable dans la construction de son apprentissage »³. Cela met en valeur la mission du centre, vu que ce dernier offre à ses usagers un éventail de supports facilitant l'accès à la culture et à la langue étrangère.

Notre intérêt provient donc de la singularité de ce dispositif, étant donné qu'il n'en existe pas d'homologue au sein des universités polonaises⁴. Afin de le découvrir et d'en faire un bilan, nous avons adopté une démarche de type ethnographique, réalisée sur le terrain et basée sur l'observation des acteurs. Elle a été complétée d'entretiens qualitatifs dans le but d'analyser l'impact du dispositif sur l'apprentissage des langues. Comme « l'enquête ethnographique ne porte pas sur des individus mais sur des univers de relations » (Beaud, Weber 1997 : 39), la question principale était pour nous de savoir dans quelle mesure le CRL est un dispositif efficace pour l'apprentissage des langues étrangères. La perspective adoptée devrait nous permettre d'analyser et d'évaluer cet espace multimédia et audiovisuel afin de formuler certaines observations concernant une possible amélioration et l'implantation d'un centre similaire dans le système universitaire polonais.

2 Cf. Tremblay, Nicole Anne (2003) *L'autoformation. Pour apprendre autrement*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

3 <https://www.univ-lille3.fr/crl/presentation/missions/>

4 Des institutions similaires existent également dans plusieurs universités américaines sous le nom de *Language (Resource) Center* et offrent aux étudiants des groupes de lecture, des ateliers sur l'innovation pédagogique, des exposés de personnes invitées, des clubs de cinéma en langue étrangère et d'autres événements linguistiques.

1. Le Centre de Ressources en Langues en tant qu'univers d'apprentissage des langues

Les premiers centres qui se réfèrent à une structure pédagogique privilégiant le travail en autonomie guidée sont nés en France dans les années 70, mais leurs missions pionnières ne se sont formalisées que 20 ans plus tard. L'émergence d'« espaces-langues » sous forme de centres de ressources en langues procède avant tout de plusieurs directives européennes liées au processus de Bologne, la création du LMD (Licence-Mastère-Doctorat) en France et la stratégie de Lisbonne (Rivens Mompean 2013 : 9, 23). Dans l'ensemble, tous ces changements tracent depuis plusieurs années de nouveaux objectifs universitaires, incitent au développement des programmes d'échange entre les établissements d'enseignement et promeuvent l'Europe plurilingue. Leur création coïncide aussi avec l'époque de la « révolution technologique », liée à la croissance des outils et supports mobiles, et avec le commencement de l'usage massif d'Internet, qui facilite de manière révolutionnaire l'accès à la langue étrangère. Les pratiques de travail ont donc été obligées d'évoluer afin de suivre le contexte d'usage et les nouveaux besoins communicatifs. De ce fait, les modalités d'enseignement et d'apprentissage ont été remises en cause, car elles étaient obsolètes et ne répondaient plus de façon efficiente aux attentes. Cette évolution du paradigme de l'enseignement vers celui de l'apprentissage se reflète également dans l'évolution des dispositifs de formation collectifs vers des dispositifs qui tendent vers l'individualisation (Beggan, Nejari, Touhami 2017 : 113). En effet, l'éducation institutionnalisée dispensée en classe se caractérise par le fait que le savoir est transmis par l'enseignant collectivement, à l'ensemble du groupe. Il fournit donc *le même* savoir, assure *la même* exposition linguistique et propose *les mêmes* activités pédagogiques à tous ses élèves (Wilczyńska 1999 : 130). Cette dissonance entre l'uniformisation de l'enseignement scolaire et le caractère individuel du processus d'apprentissage est particulièrement manifeste et représente un vrai défi éducatif.

L'enjeu du CRL, dans ce contexte, est donc d'offrir des modalités d'apprentissage innovantes qui, d'un côté, développent chez l'apprenant une méthodologie d'apprentissage (apprendre à apprendre) et, de l'autre, favorisent son autonomisation à partir des usages qu'il fait d'environnements numériques pluriels. De ce fait, le CRL « propose une formation organisée autour de supports pédagogiques variés (dont les TICE), avec des modalités de travail diversifiées, seul, en groupe, avec ou sans enseignant, offrant une souplesse de fréquentation et d'horaires » (Poteaux 2007 : 78). Rivens Mompean (2014 : 4, 10) l'envisage même comme un « mégadispositif », puisqu'il regroupe des dispositifs pluriels : une formation en présentiel enrichie, hybride ou en autoformation guidée qui peut se faire partiellement à distance.

2. Le CRL de l'Université de Lille : pédagogie du XXI^e siècle

Comme exemple de centre proposant un auto-apprentissage guidé, nous avons choisi d'analyser le fonctionnement du Centre de Ressources en Langues de l'Université de Lille, créé en 2001 et situé à Villeneuve d'Ascq. Il met à la disposition des étudiants des ressources, des outils et l'aide individualisée nécessaires pour organiser leur parcours d'apprentissage. Ils peuvent y travailler de façon indépendante ou être accompagnés afin d'atteindre leurs objectifs. L'inscription est libre et gratuite pour tous les étudiants de l'université, les enseignants et le personnel. De nombreuses ressources telles que les cédéroms, DVD, chaînes de télévision en version originale et en direct, dictionnaires, magazines, revues, ouvrages de référence, documents de soutien sont disponibles sur place, d'autres, classées selon les niveaux, les

objectifs et les compétences, se trouvent sur une plateforme numérique et restent disponibles en ligne à tout moment à travers un moteur de recherche. Le CRL offre également un accompagnement (en présentiel et à distance) grâce aux tuteurs de langues. Les divers modes de formation proposés soutiennent un apprentissage autonome, indépendant et adapté aux besoins, intérêts et rythme de travail de chaque apprenant.

Selon les données obtenues au début du mois de décembre 2017, c'est-à-dire au moment de notre recherche ethnographique, le centre comptait 6 749 étudiants inscrits. La fréquentation moyenne quotidienne (du lundi au vendredi) oscillait autour de 130–140 personnes et 120–130 connectées par Internet depuis un poste extérieur. Depuis le 15 septembre 2017, début de l'année universitaire, c'est-à-dire en 2 mois et demi, les usagers avaient déjà passé presque 20 000 heures sur la plateforme du CRL et plus de 4 100 heures sur les vidéos disponibles. Ces données illustrent bien l'importance de cet espace dans la vie estudiantine et reflète l'intérêt porté par les usagers non seulement à une plateforme riche en ressources numériques, mais aussi au centre, considéré comme un lieu de rencontres, échanges, discussions, lectures, séances cinématographiques, ateliers, événements festifs et culturels. La mission principale restait tout de même bien perceptible : familiariser aux cultures et aux langues des apprenants désireux d'approfondir leur connaissance et leur compétence langagière grâce à des outils et supports linguistiques. Le dispositif a ainsi été conçu comme « un espace où les ressources matérielles et humaines se conjuguent dans le double objectif d'accompagner l'apprenant dans ses activités d'apprentissage, et de mobiliser ou de développer ses capacités d'autodirection »⁵. Ses activités primordiales relèvent donc d'un double objectif visant :

- l'apprentissage de la langue dans ses différentes composantes (linguistique, communicative, interculturelle),
- le développement de la compétence à apprendre (acquérir une méthodologie d'apprentissage) et de l'autonomisation⁶.

Même si l'individualisation du parcours d'apprentissage reste ancrée dans l'activité du centre, ce dernier facilite et invite aux interactions selon le principe qu'une langue ne s'apprend pas seul. D'un côté, il propose donc un travail individuel (au CRL ou à domicile, par Internet), de l'autre, il organise les regroupements (cours en présentiel, ateliers avec les tuteurs, tandems) et il permet les contacts avec les formateurs (guidage, conseil, suivi individualisé). Une fois de plus, c'est à l'apprenant de choisir la modalité de formation la plus efficace et la plus proche de son style d'apprentissage.

3. Cadre de la recherche

Notre découverte du CRL a commencé par les aspects administratifs, pour ensuite se concrétiser lors d'entretiens semi-dirigés avec les tuteurs des différentes langues enseignées à l'Université de Lille. Le nombre total de tutorats en novembre et décembre 2017 s'élevait à 19, parmi lesquels nous avons rencontré, interviewé et enregistré 12 tuteurs⁷ des langues suivantes : allemand (AL), anglais (AN),

5 <https://www.univ-lille3.fr/crl/presentation/missions/>

6 *Ibidem*.

7 Les autres langues présentes au CRL étaient l'arabe, le chinois, le hongrois, le néerlandais, le persan, le portugais et le suédois.

catalan (CA), espagnol (ES), français (FR), grec (GR), italien (IT), japonais (JA), polonais (PO), russe (RU), norvégien (NO) et tchèque (TC). Les entretiens, portant sur plusieurs aspects du fonctionnement du CRL, ont chaque fois duré entre 10 et 23 minutes et ont été réalisés lors des heures de permanence des tuteurs. Leur expérience de l'enseignement de la langue allait de quelques mois à 33 ans. La majorité des tuteurs venaient de commencer leur travail à l'Université de Lille et le tutorat représentait pour eux une nouvelle expérience. Une professeure de FLE travaillait au CRL depuis sa création.

4. Activités dominantes du CRL

Selon les objectifs du centre mentionnés ci-dessus, le travail des tuteurs se résume principalement à deux activités majeures. La première se rapporte aux Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) et consiste dans la mise à jour, la vérification, la sélection, la recherche, l'ajout, la suppression ou l'indexation (par niveau, objectif ou compétence) des ressources et sites Internet publiés sur la plateforme du CRL. Certains tuteurs (RU, FR) s'y impliquaient davantage, concevant et créant leurs propres modules ou ressources numériques. Dans l'ensemble, la plateforme recense des liens vers d'autres sites Internet permettant un travail en autonomie et à distance (classés selon les niveaux, les objectifs visés et les compétences), des vidéos (avec sous-titres), des tests d'autoévaluation, des activités de phonétique, des pages web d'établissements culturels et éducatifs, des dictionnaires, des manuels disponibles en ligne, etc. Toutefois, dans la majorité des cas, les tuteurs ne connaissaient pas ou ne s'intéressaient pas à la fréquentation des ressources disponibles. Seule une tutrice (RU) vérifiait l'historique de navigation et, par la suite, supprimait les sites peu ou pas fréquentés. Quelques tuteurs (GR, ES, FR) nous ont signalé que pour valider le module d'apprentissage de la langue, les apprenants devaient prouver qu'ils avaient travaillé 6 heures en autonomie sur la plateforme du CRL. Cette obligation (ne concernant que quelques filières), mais aussi la reconnaissance de la formation à distance proposée nous semble importante, puisqu'on souhaite que l'apprenant en soit responsable et qu'il sache faire des choix quant à ses besoins, ses objectifs et l'organisation de son apprentissage. Cette responsabilisation vise donc à encourager et à renforcer l'individualisation des parcours d'apprentissage.

La deuxième activité majeure des tuteurs consiste dans les heures de permanence au CRL (3 heures par semaine pour l'anglais, 2 pour l'allemand, 1 pour toutes les autres langues), consacrées à la rencontre avec les apprenants, aux ateliers de formation, au guidage dans le parcours (aide dans le choix des ressources en ligne, accompagnement dans l'apprentissage autonome de la langue et dans la découverte des activités les plus effectives au vu de la personnalité de l'apprenant), aux questions (directes ou par mail), conseils, orientation, discussions informelles. Dans cet esprit éducatif et formatif, les tuteurs devaient également organiser une ou deux fois par semestre un atelier thématique correspondant aux attentes et besoins des apprenants. De façon générale, ces ateliers étaient consacrés au développement de la compétence orale et (inter)culturelle grâce à des activités ludiques permettant la participation d'apprenants de différents niveaux linguistiques.

Les heures de permanence sont donc une occasion pour les étudiants de rencontrer leurs enseignants en dehors de la classe et de dialoguer avec eux en langue étrangère dans une situation moins ou non formelle. C'est aussi un moment où les étudiants peuvent rattraper un cours, recevoir des explications grammaticales ou lexicales, éventuellement soumettre leurs travaux écrits à la correction.

Durant ce temps, le tuteur conseille les ressources, suggère les stratégies d'apprentissage, explique le fonctionnement de la plateforme, reste à la disposition des étudiants. Le tutorat est aussi prévu pour dialoguer avec l'apprenant au sujet des travaux faits en autonomie. Au fil de la conversation, il peut en déduire les types d'activités à réaliser afin de progresser (ES). Nous y remarquons une transition de la fonction traditionnelle de l'enseignant considéré comme transmetteur de savoirs vers un rôle nouveau, celui de promoteur de l'autonomie des apprenants. Ces discussions méthodologiques avec un expert en apprentissage des langues, appelées 'entretien de conseil', servent en réalité à faire évoluer les savoirs et savoir-faire de l'apprenant et à l'aider à formuler les critères de décision rendant plus efficace l'organisation de son apprentissage (Ciekanski 2014 : 7). « Ainsi, l'apprenant apprend à apprendre en apprenant une langue étrangère » (Gremmo 1995 : 36).

Cependant, plusieurs tuteurs nous ont appris que la fréquentation des heures de permanence était assez faible (0 à 3 personnes par séance), ce qui était généralement dû à l'effectif des étudiants en LMD. En fait, le CRL de Villeneuve d'Ascq s'adresse essentiellement aux étudiants des disciplines linguistiques et littéraires. Ces études de licence et de maîtrise, à part les quelques filières de langues les plus populaires (anglais, allemand, espagnol), n'accueillent souvent que quelques dizaines d'apprenants. La seule langue rare qui attire un public plus nombreux est le japonais (entre 15 et 20 apprenants par tutorat et environ 35 participants lors des ateliers), ce qui s'explique par l'intérêt des Français pour la langue et la culture japonaises. Des effectifs importants apparaissent aussi aux ateliers consacrés à la découverte du pays dans une ambiance décontractée. Finalement, l'assiduité des apprenants est aussi déterminée par la période des examens (certificats de français pour les étrangers), le début et la fin du semestre. Une tutrice (AL) a avoué que sans une certaine pression, les étudiants ne viendraient pas.

Une enseignante (FR) a évoqué un autre rôle assez surprenant joué par les tuteurs du CRL : celui de médiateur auprès des collègues. Il semblerait qu'il faille parfois inciter les autres pour qu'ils proposent des ressources du CRL à leurs étudiants en complément des cours en présentiel. On comprend donc que ce renouveau pédagogique doit s'accompagner d'un renouvellement de la pédagogie et d'un changement de mentalité des enseignants qui en font partie. Sans leur soutien ni leur investissement, aucune innovation éducative ne pourra se réaliser.

5. Profil de l'apprenant ayant recours au CRL

Selon les tuteurs, l'étudiant type du CRL correspond généralement au profil de l'apprenant motivé, consciencieux, ambitieux, intéressé (« celui qui est assis au premier rang », dit la tutrice japonaise). C'est celui qui a envie d'apprendre la langue avec un locuteur natif et qui cherche des outils pour apprendre en autonomie (IT). Il peut donc manquer un cours et vouloir le rattraper grâce au tutorat, ou tout simplement chercher à progresser plus vite. Pour la tutrice polonaise, c'est le propre d'un 'bon élève' de rechercher seul des ressources lui permettant d'améliorer ses performances. En effet, les deux visions restent conformes aux traits caractéristiques du bon apprenant de langue. Selon Stern (1975, cité par Cyr 1998 : 16), d'un côté il « entreprend l'apprentissage d'une langue de façon consciente et délibérée. Il essaie de découvrir par lui-même ses techniques ou ses stratégies préférées afin de rendre son apprentissage plus rentable et plus agréable », et plus encore, il « prend lui-même l'initiative du processus et adopte tout au long de son apprentissage une attitude de responsabilité personnelle » (*ibidem*). De l'autre côté, la pratique de la salle

de classe n'est pas en soi suffisante. Il est donc conscient que l'acquisition d'une véritable compétence de communication repose sur une immersion et une réutilisation de sa compétence dans des situations réelles de la vie courante (*ibidem* : 19), dans la conversation spontanée avec un locuteur natif. Il désire ardemment communiquer et il communique pour apprendre.

Enfin, certaines langues, comme l'espagnol, attirent les apprenants qui ont déjà eu un premier contact avec la langue au collège ou au lycée, mais qui ne continuent plus leur apprentissage formel. Finalement, les tuteurs ont aussi évoqué un groupe d'étudiants en difficulté qui recourent au CRL parce qu'ils ont besoin d'aide, de plus de temps, d'une assistance plus significative qu'en salle de classe.

Dans l'ensemble, les apprenants du centre font preuve d'une autonomie qui favorise la prise d'initiatives, l'analyse et la réflexion sur le processus d'apprentissage. Cette démarche conscientisée permet de mieux gérer deux mondes éducatifs, deux types de rapport au savoir, deux figures de l'apprendre : la « forme scolaire » et le « dispositif hybride » ayant pour but une formation à visée autonomisante, qui peut conduire vers la forme extrême d'autoformation, à savoir l'autodidaxie (*self-directed learning*).

6. Intégration des TICE pour un travail en autonomie

L'autonomie (*autonomy*) et, plus précisément, l'apprentissage autodirigé (*self-directed learning*) décrit un processus dans lequel les individus prennent l'initiative de diagnostiquer leurs besoins d'apprentissage, de formuler des objectifs, d'identifier les ressources humaines et matérielles facilitant l'acquisition des langues, autrement dit de choisir et de mettre en œuvre un apprentissage approprié (Knowles 1975 : 18). Cette perspective responsabilise l'étudiant car c'est lui qui doit gérer son propre rythme d'apprentissage, créer des parcours individualisés, identifier les meilleurs outils, ses points forts et les méthodes d'apprentissage les plus efficaces en fonction de sa personnalité. Il devient ainsi l'acteur de son propre apprentissage (ES), ce qui exige beaucoup de réflexion sur sa situation présente et l'objectif qu'il veut atteindre. La formation à l'autonomie met ainsi l'accent sur la conscience du processus de formation, l'identification de son propre style cognitif, le développement de stratégies d'apprentissage appropriées, la réflexivité qui, d'après la tutrice allemande, n'a pas de place significative dans l'enseignement en France. L'autonomie représenterait donc une forme d'autoéducation, d'autoémancipation, en vue de se bâtir une culture à soi, de manière indépendante et infinie (IT). Dans l'esprit des répondants, elle fait également appel à des idées plus classiques comme guider les étudiants (NO), leur donner plusieurs pistes (FR), travailler à la maison, en dehors de la classe (JA, TC), sans assistance du professeur (ES), grâce aux TICE (IT, TC, GR) ou à l'aide de différentes ressources (PO). Une tutrice (NO) a fait la remarque que le travail en autonomie est difficile. Toutes ces opinions rejoignent l'idée de Holec (1999 : 23) selon laquelle la notion d'autonomie peut à la fois faire penser à une modalité d'apprentissage et à un objectif d'apprentissage (moyen et finalité).

Cependant, tous les tuteurs ont été d'accord en ce qui concerne l'utilité des TICE, soulignant la grande richesse des ressources disponibles, leur aspect moderne, ludique, facile d'accès, motivant et innovant en termes d'enseignement et d'apprentissage des langues. C'est un outil qui s'inscrit dans la nouvelle perspective du monde numérique (les études à distance et les apprenants natifs digitaux, *ang. digital natives*) et de la société multitâche, qui demande que l'on sache faire plusieurs choses en même temps. Certains l'ont qualifié de dispositif complémentaire par rapport aux cours en présentiel (AN, RU,

CA, NO), de moyen pour alléger leur contenu et permettant de travailler à son propre rythme (FR). Les ressources d'Internet permettent aussi de constater que les TICE représentent un moyen de supporter les langues rares (GR). Cependant ces différentes ressources qui peuvent appuyer et stimuler l'apprentissage individuel constituent en même temps un certain danger pour l'apprenant, car beaucoup d'entre elles ne sont pas fiables et restent décontextualisées (ES). Ces voix si positives envers les TICE confirment leur statut d'outil qui permet de répondre aux besoins individualisés et aux profils différenciés des apprenants (Ciekanski 2016 : 54).

7. Le CRL au service du développement des compétences langagières

Plusieurs tuteurs ont relevé les points positifs et l'utilité du CRL dans la vie estudiantine en le définissant en tant que lieu de réflexion et de discussion. Évidemment, son objectif est avant tout d'apporter aux apprenants une aide et un soutien conceptuel, méthodologique et, plus encore, psychologique (contact humain) surtout dans la stimulation de la motivation (ce qui le distingue des médiathèques ou des phonothèques). Les tutorats permettent aussi de proposer et de mettre en place des stratégies facilitant l'apprentissage et l'accès à la langue. Ainsi, face aux apprenants, le tuteur prend le rôle d'un conseiller dont l'objectif est de les aider à développer leur compétence d'apprentissage. Ces 'séances de conseil' des systèmes d'auto-apprentissage modifient le statut du 'tuteur-enseignant' : il devient un 'conseiller pédagogique' bienveillant qui aide l'apprenant à apprécier ses succès et accepter ses échecs, ce qui sous-tend pour les enseignants de langue une nouvelle compétence professionnelle et représente parfois une difficulté pour ceux qui ont été formés essentiellement dans une optique littéraire ou linguistique. L'action du tuteur ne se limite donc pas uniquement au fait d'être un natif et de corriger les productions orales et écrites des étudiants, mais prend au sein du CRL des dimensions plus vastes telles que :

- fournir de l'information conceptuelle pour faire évoluer les représentations de l'apprenant sur ce qu'est une langue ou ce qu'est apprendre, afin de développer ses savoirs métalinguistiques et métacognitifs,
- apporter de l'information méthodologique permettant à l'apprenant de développer des stratégies individuelles, méthodes et techniques de travail, et l'orienter vers les types de documents propices, les activités possibles (Gremmo, Riley 1997 : 96–97), les sites Internet de qualité. En fait, les apprenants ignorent parfois l'existence des possibilités et des outils numériques, ou ne savent pas faire le choix adéquat dans l'abondance des pages web. Même s'ils sont capables de se fixer des objectifs précis, ils manquent de compétences pour identifier les documents opportuns,
- procurer un soutien psychologique à l'apprenant au cours de son apprentissage en langue pour le rendre capable à la fois d'évaluer ses succès et d'accepter ses échecs éducatifs (compétence relationnelle du tuteur) (*ibidem*),
- représenter la culture et la langue enseignées, ce qui permet de créer des conditions propices à l'accroissement de la motivation socio-affective.

Une vision plus restreinte domine cependant chez les tuteurs moins expérimentés qui mettent l'accent sur le côté linguistique en affirmant que les tutorats leur servent à combler le manque de temps en

classe et à gérer l'effectif des apprenants en formation. Selon deux tutrices (JA, NO), il est impossible de travailler convenablement les compétences orales en classe parce que les étudiants sont trop nombreux pour pouvoir tous s'exprimer ou débattre en public. Ils n'ont donc pas beaucoup d'occasions de parler spontanément, et ce sont justement les tutorats du CRL qui leur permettent de le faire dans une ambiance amicale et conviviale. C'est d'ailleurs ce climat social qui le différencie de la bibliothèque où on demande un travail individuel et en silence.

Finalement, trois tuteurs (FR, AL, GR) ont affirmé que l'impact des heures de permanence n'est pas significatif si l'étudiant est bien guidé par son enseignant en cours de langue. La 'responsabilisation' de l'individu, qui fait appel au concept actuel de l' 'apprendre à apprendre', joue donc un rôle déterminant dans le développement des compétences langagières.

Conclusions

Le CRL représente aujourd'hui un espace de pratiques pouvant être considérées comme innovantes, mettant à la disposition des apprenants des supports, des ressources et des outils modernes facilitant l'apprentissage des langues. Cette innovation éducative devrait être comprise comme une tentative d'amélioration du rendement et de l'efficacité du processus d'acquisition. En effet, la mise en place de divers moyens de formation incite l'apprenant à choisir des activités et des supports de travail adaptés à ses besoins, ce qui correspond à la notion d'autonomie définie comme le transfert vers l'apprenant des décisions relatives à son apprentissage (cf. l'apprentissage autodirigé) (CECRL 2001 : 110). Ce recentrage sur l'apprenant, en lui cédant la responsabilité du choix pédagogique (détermination des objectifs, des contenus, des méthodes, des techniques, des supports, des moyens, des types d'évaluation, des lieux, des rythmes, des fréquences de travail) (cf. Holec, Little, Richterich 1997 [1996] : 84) permet de mieux faire face aux défis actuels de l'enseignement des langues. Le CRL propose donc « les plaisirs de l'interaction guidée et de la *ludicité* propre aux technologies de l'information et de la communication » ainsi que « 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 » (Candas, Poteaux, Triby 2008 : 175). Cependant le dispositif proposé par le CRL ne peut être opérationnel que si les acteurs eux-mêmes l'intègrent dans le contexte du module de langue et valorisent son efficacité. L'étude entreprise confirme que la représentation que les enseignants ont du rôle du numérique dans l'apprentissage peut inhiber ou motiver les apprenants à poursuivre le travail en autonomie et créer une cohérence entre ce qui a lieu dans la classe et en dehors d'elle. Il est aussi important de mettre à leur disposition des ressources actuelles et constamment mises à jour pour donner de la vie et de la dynamique à la plateforme. Sans une attention particulière, cette dernière perd son intérêt pour les usagers, qui risquent de s'orienter vers d'autres dispositifs plus attractifs⁸. Finalement, il faut souligner l'importance du facteur humain au CRL, car sans lui, il deviendrait un centre de ressources virtuelles dépourvu de sa dimension d'espace d'interactions, de convivialité, de réflexion et de conseil.

Si « aucune méthodologie d'enseignement des langues vivantes n'est neutre en termes de styles d'apprentissage » et que « chaque méthodologie favorise certains types d'apprenants et en désavantage

8 Comme exemple de dispositif pédagogique numérique émergent et actuel, voir le phénomène des MOOC (ang. *Massive Online Open Courses*), p. ex. chez Manganot 2017.

d'autres » (Gremmo, Riley 1997 : 92), il semble que le dispositif du CRL réponde de façon relativement complète aux attentes et besoins de l'apprenant. Les ressources disponibles sur sa plateforme et sur place, ses ateliers et tutorats visent à motiver l'apprentissage ludique et à satisfaire différents styles et stratégies d'apprentissage compte tenu des intelligences multiples des apprenants. Cependant il reste encore de nombreuses directions à explorer, comme celle notamment de la réception de ce dispositif par les étudiants. Il serait aussi intéressant d'identifier les directions et les horizons que devrait viser le CRL dans l'avenir.

Bibliographie

- Barbot, Marie-José, Gremmo Marie-José (2012) "Autonomie et langues étrangères: Réaffirmer l'héritage pour répondre aux nouveaux rendez-vous." [In:] Synergies France. Vol. 9; 15–27.
- Beaud, Stéphane, Weber Florence (1997) *Guide de l'enquête de terrain*. Paris: La Découverte.
- Beggar, Avatif, Nejari Amel & Touhami Souâd (2017) "D'un dispositif présentiel à un dispositif hybride pour l'Enseignement/Apprentissage du français à l'Université. L'expérience d'une filière scientifique au Maroc." [In:] Soufiane Rouissi, Lidwine Portes & Ana Stulic (eds.) *Dispositifs numériques pour l'enseignement à l'université*. Paris: L'Harmattan; 113–130.
- Candas, Peggy, Poteaux Nicole & Triby Emmanuel (2008) "Le centre de ressources de langues: un dispositif d'apprentissage à l'université." [In:] *Questions vives. État de la recherche en Sciences de l'Éducation*, Vol. 4 (9); 165–178, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00943443> (consulté le 17/04/2020).
- Ciekanski, Maud (2016) "Les nouveaux rôles de l'enseignant de langues." [In:] *Le français dans le monde*. Vol. 406; 54–55.
- Ciekanski, Maud (2014) "Accompagner l'apprentissage des langues à l'heure du numérique – Évolution des problématiques et diversité des pratiques." [In:] *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*. Vol. 17; 1–16, <http://journals.openedition.org/alsic/2762> (consulté le 17/04/2020).
- Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Cyr, Paul (1998) *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International.
- Gremmo, Marie-José (1995) "Conseiller n'est pas enseigner: le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil." [In:] *Mélanges CRAPEL*. Vol. 22; 33–61.
- Gremmo, Marie-José, Riley Philip (1997) "Autonomie et apprentissage autodirigé: l'histoire d'une idée." [In:] *Mélanges CRAPEL*. Vol. 23; 81–107.
- Holec, Henri (1979) *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Hatier, <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k48081187.texteImage> (consulté le 11/05/2020).
- Holec, Henri (1999) "Autonomie et apprentissage autodirigé – Quelques sujets de réflexion." [In:] *Les auto-apprentissages. Les Cahiers de l'ASDIFLE*. Vol. 2; 23–33.
- Holec, Henri, Little David & Richterich René ([1996] 1997) *Strategies in language learning and use. Modern Languages*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Knowles, Malcolm S. (1975) *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Association Press.
- Mangenot, François (2017) *Formation en ligne et MOOC: apprendre et se former en langue avec le numérique*. Paris: Hachette FLE.

- Poteaux, Nicole (2007) "Du dispositif ouvert au dispositif à distance: étude de cas pour une nouvelle transportation." [In:] Emmanuel Triby, Eric Heilmann (eds.) *À distance – Apprendre, travailler, communiquer*. Strasbourg: Presses universitaires de Strasbourg; 77–89.
- Rivens Mompean, Annick (2013) *Le Centre de Ressources en Langues: vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Rivens Mompean, Annick (2014) "Les centres de langues: des dispositifs pluriels à un dispositif modélisé?" [In:] *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*. Vol. 17; 1–14, <http://journals.openedition.org/alsic/2747> (consulté le 15/03/2020).
- Tremblay, Nicole Anne (2003) *L'autoformation. Pour apprendre autrement*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Wilczyńska, Weronika (1999) *Uczyć się czy być nauczonym ? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.

