



ASp

La revue du GERAS

41-42 | 2003

Pratiques et recherches en Centres de langues

Le Centre de Ressources en Langues : de l'outil satellite au dispositif intégré

Annick Rivens Mompean et Regina Celia Scheer



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/asp/1224>

DOI : 10.4000/asp.1224

ISBN : 978-2-8218-0394-7

ISSN : 2108-6354

Éditeur

Groupe d'étude et de recherche en anglais de spécialité

Édition imprimée

Date de publication : 1 novembre 2003

Pagination : 125-141

ISSN : 1246-8185

Référence électronique

Annick Rivens Mompean et Regina Celia Scheer, « Le Centre de Ressources en Langues : de l'outil satellite au dispositif intégré », *ASp* [En ligne], 41-42 | 2003, mis en ligne le 28 avril 2010, consulté le 28 novembre 2024. URL : <http://journals.openedition.org/asp/1224> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/asp.1224>

Ce document a été généré automatiquement le 28 novembre 2024.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Le Centre de Ressources en Langues : de l'outil satellite au dispositif intégré

Annick Rivens Mompean et Regina Celia Scheer

Introduction

- 1 La question qui se pose dans le contexte particulier du fonctionnement du Centre de Ressources en Langues (CRL) de Lille 3 s'intègre dans une réflexion plus générale : quelles sont les conditions nécessaires qui peuvent mener à l'**intégration** d'un outil encore en marge des pratiques **pédagogiques** et de la reconnaissance institutionnelle ? Cette question est particulièrement d'actualité à un moment où le système universitaire est en pleine restructuration. On pense bien sûr au schéma LMD (Licence-Maîtrise-Doctorat) visant à s'adapter aux normes européennes ; on pense également à l'introduction du portfolio des langues avec une version universitaire dans lequel les compétences en langues, et non plus un savoir ou des connaissances, sont évaluées à partir des niveaux du Cadre Commun Européen de Référence. En outre, dans le contexte particulier lillois, une réflexion sur la « politique des langues » est en cours dans une volonté d'harmoniser les pratiques linguistiques des UFR (Unités de Formation et de Recherche) ou tout au moins dans un premier temps de mieux en connaître les fonctionnements parfois contradictoires qui demandent à être harmonisés.
- 2 Dans ce contexte de réflexion, il nous semble important de bien situer la place et le rôle que le CRL doit tenir dans l'enseignement des langues à l'Université. Il est essentiel, pour une intégration réussie, de recentrer son usage sur une réflexion pédagogique et de s'éloigner de la tendance au culte de la technologie qui peut tout ou, au contraire, dans sa version opposée mais tout aussi exagérée, de la technologie qui en finirait avec le rôle si important du professeur.

- 3 Pour un usage optimisé du CRL, ces critères de fonctionnement doivent être redéfinis et de nouveaux objectifs et rôles à tenir par les participants (enseignants, institution, étudiants) sont également à envisager.
- 4 Nous partirons d'un état des lieux et ferons une synthèse des usages qui nous permettra de voir en quoi, si le CRL est un satellite, cette pratique peut certes fonctionner mais reste d'un intérêt pédagogique limité. Nous verrons également que les variations dans la conception et les usages des CRL sont grandes d'une université à une autre ou même au sein d'une seule université.
- 5 Dans un deuxième temps, nous réfléchirons aux concepts qui sous-tendent l'idée d'un CRL intégré et qui s'accompagnent de pratiques pédagogiques recentrées sur l'apprenant grâce à l'outil **multimédia**.
- 6 Nous réfléchissons finalement aux diverses évolutions nécessaires pour parvenir à une utilisation intégrée : évolution dans la fonction même d'enseignant, dans la visée pédagogique et également au niveau institutionnel, pour que le CRL ait un vrai rôle à jouer dans les pratiques de formation.

1. Le CRL comme un outil satellite ?

1.1. Typologie des CRL

- 7 La classification utilisée par Albero (1996) pour définir les différents types de salle multimédia en libre-accès illustre la variété des possibilités de fonctionnement d'un CRL. Manganot (2000 : 38) s'appuie sur le même genre de typologie :
 - auto-apprentissage libre : le problème de l'intégration ne se pose pas.
 - auto-apprentissage guidé : les activités d'**apprentissage** sont déterminées conjointement par l'apprenant et un moniteur formé à la didactique des langues et à l'exploitation des ressources numériques.
 - auto-apprentissage intégré : nécessité pour l'enseignant de prévoir des tâches.
- 8 Selon les universités, les CRL en sont à différents degrés de réflexion dans le temps et différents degrés d'intégration. Certains sont en cours de montage, d'autres dans une phase expérimentale, d'autres (comme à Lille 3) en sont à leurs débuts tandis que quelques pionniers sont plus en avance, mais avec souvent dans ce cas, plus de ressources incluant les supports papiers, les revues, les cassettes audio, ce qui n'est pas le cas de Lille 3 qui a opté pour le tout numérique.
- 9 Certains centres proposent ces différents types de parcours en leur sein. En effet, « la richesse de l'outil que constitue le CR provient de la diversité des usages qu'il peut comporter et de son caractère souple en fonction des orientations prises par les organisateurs de formations » (Grigoriadi, 2000 : 35). Ainsi nous verrons dans le descriptif lillois que plusieurs pratiques coexistent en fonction des langues impliquées et des choix faits par les enseignants. Tout est une question d'objectifs qui peuvent varier en fonction du public, de l'institution et du support que celle-ci apporte.
- 10 Certains CRL fonctionnent de façon payante et sont ouverts à tous les publics, d'autres comme celui de Lille 3 sont réservés exclusivement aux étudiants inscrits à un cours de langue, qu'il soit de spécialité ou non. Cette restriction est une façon de dire aux étudiants qu'une langue ne s'apprend pas seul face à l'ordinateur mais avec un encadrement pédagogique. Cette restriction est également rendue nécessaire par le fait

qu'il n'y a pas d'équipe pédagogique rattachée au CRL vers laquelle l'étudiant pourrait se tourner pour un accompagnement. Si la mise en place de tuteurs se fait à l'avenir, la question pourra être reposée selon d'autres termes, nous y reviendrons.

- 11 Le point de départ de la réflexion menée à Strasbourg (Poteaux, 2000 : 8) est tout à fait pertinent et nous nous en inspirerons :

La réflexion s'est organisée autour de deux axes :

- l'un pédagogique : sur quelle conception de l'apprentissage des langues construisons-nous un **dispositif** ?
 - l'autre **organisationnel** : comment répondre à une demande de formation en langues pour un public nombreux et hétérogène de fait ?
- 12 Nous distinguerons également l'outil (la ressource multimédia brute dont les modes d'utilisation (et d'intégration) dans un projet pédagogique restent à définir) du dispositif vu comme un « **ensemble** de [...] moyens et supports construits **en fonction d'un public** (et éventuellement d'une institution), d'objectifs et de conditions de travail particuliers » (Pothier, 2003 : 81).

1.2. Compte-rendu d'expérience : le CRL de Lille 3

1.2.1. Les usagers

- 13 Le CRL de Lille 3 comptait en fin d'année universitaire 2002/2003 environ 1200 étudiants inscrits ; parmi ceux-ci 1170 suivaient une formation pour spécialistes tandis que 356 suivaient une formation pour non-spécialistes, certains étant inscrits à la fois pour leur langue de spécialité et pour une deuxième langue. Le CRL qui visait au départ des étudiants spécialistes d'autres disciplines a vu en fait les spécialistes en langues grossir ses rangs. Ceci provient très certainement du fait que seuls quelques enseignants connaissent bien les ressources du CRL et en ont conseillé l'usage à leurs étudiants. Ce fait à lui seul montre la nécessité d'intégrer le CRL aux pratiques de formation et non d'en faire un endroit réservé aux « privilégiés » qui auraient eu l'information avant les autres. Un véritable travail de communication est à faire afin que dans chaque UFR, quelle qu'elle soit, il y ait des enseignants informés (et formés) qui serviraient de relais entre leur UFR et le CRL. Notons ici que seuls 26 enseignants étaient inscrits comme partenaires (c'est-à-dire qu'ils avaient d'une façon ou d'une autre participé à l'indexation des ressources) et 18 étaient inscrits comme usagers, c'est-à-dire qu'ils avaient eu l'occasion de consulter les ressources.

Tableau 1. Fréquentation du CRL de Lille 3

	Avril 02	Mai 2003
Nombre d'inscrits	1 004	1 241
Répartition	969 étudiants	1 195 étudiants
	9 enseignants usagers	18 enseignants usagers
	24 enseignants partenaires	26 enseignants partenaires
	2 membres du personnel	2 membres du personnel
Nombre d'heures d'utilisation	2 896 h	5 261 h

1.2.2. Les modes d'utilisation

- 14 Si en 2002, 1000 étudiants s'étaient inscrits, ils n'avaient utilisé les ressources que pendant une durée moyenne de 2,9 heures par personne (2 896 heures globales). En revanche, en 2003, les 1241 étudiants avaient fréquenté le centre pendant 5261 heures, soit 4,3 heures par personne, ce qui montre une augmentation du temps passé au CRL par chaque étudiant. En fait, certains étudiants ne sont restés que 15 minutes tandis que d'autres ont travaillé pendant de longues heures. En outre, le nombre d'étudiants est celui attesté en fin d'année alors qu'il augmente au fur et à mesure de l'année, on ne peut donc diviser de façon aussi simple le nombre d'heures par le nombre d'étudiants pour en faire une moyenne. La durée d'utilisation individuelle des usagers réguliers est certainement beaucoup plus élevée que ces moyennes ne le laissent supposer. C'est encore assez peu, étant donné la quantité de travail qui pourrait être faite au CRL si les étudiants étaient incités à y faire des activités régulières par leurs enseignants.
- 15 Si l'on considère la fréquentation par UFR d'origine, on s'aperçoit que l'UFR d'études romanes est la plus représentée et que les ressources en espagnol sont les plus utilisées, grâce à l'intégration intensive qui est faite du CRL dans le parcours des étudiants hispanistes. Le nombre d'étudiants anglicistes est à peu près équivalent mais leur fréquentation est moins importante car jusqu'au semestre dernier, celle-ci était libre. Leur utilisation du CRL ne faisait pas partie d'une évaluation qui aurait rendu l'utilisation de telle ou telle ressource obligatoire. Intégrer le CRL aux pratiques d'enseignement est la seule façon d'en optimiser l'utilisation, nous y reviendrons.
- 16 Notons également que certaines UFR à grands effectifs, comme psychologie ou sciences de l'éducation, ont très peu d'étudiants qui fréquentent le centre, ce qui corrobore le fait que les étudiants de spécialités non linguistiques sont très fortement sous-représentés, suite à un manque d'information, avant qu'une dynamique de concertation ne s'effectue grâce à la réflexion sur la politique des langues. Cela devrait rapidement changer.

Tableau 2. Répartition par origine

Composante	12/04/02	16/05/03
UFR Etudes romanes	386	378
UFR Angellier (anglophones)	129	299
DEE	102	43
UFR Lettres modernes	93	87
UFR IDIST	56	20
UFR Sciences historiques	60	122
UFR Etudes germaniques	53	57
UFR LEA	41	44

UFR Art et culture	21	75
UFR Psychologie	12	11
UFR Sciences de l'Education	10	22
autres...	49	81

- 17 Si l'on observe la relation entre le nombre de ressources et le nombre d'heures d'utilisation, nous pouvons constater que bien que les ressources en anglais soient beaucoup plus nombreuses qu'en espagnol, ces dernières sont largement plus utilisées, pour un nombre d'étudiants globalement équivalent. Le nombre de ressources pédagogiques indexées n'est pas la garantie que celles-ci seront plus utilisées ; c'est l'intégration du cours en présentiel au CRL qui détermine l'utilisation plus fréquente des outils.

Tableau 3. Nombre de Ressources Pédagogiques Indexées

Langue	Total général	CD-ROM	Internet	Vidéo	DVD
Arabe	3	2	1		
Chinois	7	3	3	1	
Allemand	61	14	29	12	6
Anglais	127	57	32	18	20
Espagnol	92	19	61	10	2
FLE	72	36	32	4	
Grec moderne	14	3	11		
Hébreu	18	2	16		
Hongrois	30	7	23		
Islandais	2		2		
Italien	37	9	6	17	5
Japonais	15	4	11		
Néerlandais	42	7	35		
Polonais	12	1	1	10	
Portugais	15	5	10		

Russe	78	3	75		
Serbo-Croate	21	1	20		
Tchèque	2		1		1

Tableau 4. Les 10 ressources les plus utilisées

Nom	Temps
[Espagnol] Buscar information : Terra	735h 20
[Espagnol] Prensa : Agencia Efe (Espana)	426h 32
[Anglais] Médias : BBC World Service	158h 48
[Espagnol] El Chamuyo	129h
[Espagnol] Test : Gramatica espanola : el acento de intensidad	123h 43
[Allemand] Einblicke. Folge 6 : Studium	110h 50
[Anglais] Grammaire : e-anglais	109h 16
(Espagnol) Método : Contato 1	94h 39
[Espagnol] Buscar informacion : Institut Cervantes : centre virtuel	91h 44
(Portugais) Diario de Noticias	87h 47

- 18 Deux manières de procéder différentes expliquent également ces variations : en anglais, un véritable travail de classement des ressources, recherche et indexation de sites de valeur a été mené afin d'avoir toutes les ressources jugées nécessaires pour ensuite y conduire les étudiants. En espagnol, les étudiants ont été conduits au CRL et se sont réunis autour de quelques ressources phares, l'élargissement du choix des ressources et leur indexation plus fine ayant été laissée pour la deuxième phase. Ces deux manières de procéder devraient conduire aux mêmes effets d'ici quelque temps : les étudiants, nombreux, auront à leur disposition des ressources variées.

1.2.3. L'encadrement pédagogique

- 19 Il est frappant de constater qu'il n'y a pas d'équipe enseignante liée au CRL, qu'elle soit directement rattachée au CRL ou « officialisée » dans ses fonctions par des heures spécifiques distribuées à un niveau central. Quelques heures ont été négociées en fonction de la bonne volonté des UFR, de la motivation personnelle de quelques enseignants qui ont parfois donné sans compter. Ce n'est que récemment qu'une enseignante a été nommée à la direction du CRL. Pour donner la mesure de ses moyens au CRL, il est évident qu'une équipe pédagogique doit y être rattachée d'une façon ou d'une autre.

- 20 De même il n'y a pas de tuteurs en langues ; l'accueil est fait par des moniteurs informatiques qui ne sont pas formés pour donner des conseils pédagogiques ni linguistiques. Pour compenser l'absence d'un véritable encadrement pédagogique, l'étudiant est très guidé dans les modules auquel il s'inscrit et ceux-ci sont définis en fonction des compétences (compréhension écrite ou orale par exemple) ou de spécialités : grammaire, phonétique, civilisation, croisés avec les niveaux du cadre commun de référence. Au sein de ces classements, l'étudiant peut effectuer ses propres choix, sans restriction horaire mais, comme à Strasbourg, sa « liberté » est surveillée.
- 21 Contrairement à ce que décrit Poteaux (2000 : 8) à Strasbourg où, « reposant sur une auto-formation guidée, encadrée, accompagnée par des enseignants, ils [les CRL de Strasbourg] proposent aux étudiants un environnement multimédia, c'est-à-dire où toutes les ressources pédagogiques sont représentées », le CRL de Lille 3 a commencé à fonctionner sans équipe pédagogique et ne propose pas de ressources papier mis à part des dictionnaires de référence. Il mise sur des ressources telles que cédéroms, sites Internet, vidéos et DVD.
- 22 Un autre point à noter est que le CRL est un lieu de travail solitaire. Dans la salle d'accès libre, à part deux « marguerites » (où chacun travaille seul de toute façon), l'étudiant est seul face à son ordinateur et l'infrastructure ne permet pas de travail en dyade. Seules des petites salles TV permettent une diffusion en groupe. En outre, une salle de regroupement multimédia permet aux enseignants d'utiliser une vingtaine de postes en parallèle avec la possibilité d'un regard central sur ce que font les étudiants et également une possibilité de travail par dyade.
- 23 Il ressort de cette description qu'il faudrait renforcer l'encadrement humain pour optimiser l'usage du centre avec des enseignants qui font le relais avec le présentiel et avec leurs UFR. Ainsi, les étudiants seront plus réguliers et plus motivés si leur travail au CRL est valorisé par les enseignants. Ces besoins identifiés ont déjà trouvé un début de réponse en 2003/2004, avec la mise en place de permanences de tuteurs en langues pendant certains créneaux horaires.

2. Un objectif : l'intégration

- 24 Le terme intégration a de nombreuses acceptions¹. Nous nous intéresserons ici plus particulièrement à l'intégration d'un point de vue institutionnel (le CRL comme un élément moteur du parcours de formation au sein de l'Université) et pédagogique (le CRL au cœur des pratiques d'enseignement).
- 25 Nous partirons de la réflexion de Cembalo *et al.* (1974 : 7) ci-dessous qui, bien qu'elle soit datée et se réfère à l'introduction des laboratoires de langues, n'a pas pris une ride si l'on remplace le terme laboratoire de langues par centre de ressources. En effet toute l'ampleur de la réflexion lorsqu'on s'intéresse à l'intégration est de savoir ce que l'on fera de l'outil (ou vaudrait-il mieux parler de dispositif ?). Restera-t-il un outil, un outil de plus mis à la disposition des étudiants volontaires ou deviendra-t-il un dispositif intégré ?

L'hypothèse qui sous-tend toute réflexion sur l'utilisation des laboratoires de langues est la notion partagée par bon nombre de pédagogues que cet apport technologique constitue un facteur de progrès pédagogique, c'est-à-dire un facteur de meilleur rendement du système pédagogique évalué en termes statiques

d'efficacité accrue de la pratique pédagogique et en termes dynamiques de meilleure adaptation du système aux conditions de son fonctionnement.

2.1. Pourquoi vouloir l'intégration ?

2.1.1. Une nouvelle optique d'enseignement des langues

- 26 Dans la perspective d'un espace européen de l'enseignement supérieur, en discussion, les établissements se doivent d'être attractifs et performants. Le but de l'utilisation des TIC sera toujours d'améliorer les compétences langagières des étudiants pour viser plus de réussites dans les programmes universitaires et concours. Nous pouvons considérer la formation de professionnels plus performants au sein de la société, comme une mission de l'université, comme ceci était défini dans la loi du 12 novembre 1968 : " Les universités (...) ont pour mission fondamentale l'élaboration et la transmission de la connaissance, le développement de la recherche et la formation des hommes ".
- 27 L'étude des langues étrangères a un caractère communicatif au sens social du terme, qui conduit à une utilisation de la langue à des fins de compréhension de documents authentiques, de capacité à vivre à l'étranger, de possibilités d'échanges linguistiques et culturels spontanés, ainsi que la perspective d'une insertion professionnelle.
- 28 Les réformes nous obligent à repenser nos manières de procéder et à réfléchir sur nos modes d'utilisation en général. L'objectif du développement du CRL à Lille 3 s'est défini de plus en plus clairement avec la mise en place du schéma LMD qui prévoit que tout étudiant ait développé des compétences en langues au long de son parcours, une langue au niveau L ou M, deux langues au niveau D. Ceci laisse prévoir une augmentation des effectifs qui nécessite la mise en place de dispositifs nouveaux et le CRL semble pouvoir être le lieu de cette nouvelle réflexion sur les langues.
- 29 Il faut passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, comme l'exprime Poteaux (2000 : 11) en d'autres termes : « Il s'agit d'une remise en question des schémas éducatifs habituels et non pas uniquement de l'utilisation de nouveaux outils ». Ainsi il faut être cohérent pour former un tout dans le renouvellement de nos pratiques d'enseignement : évaluation en termes de compétences en suivant les niveaux du Cadre Commun Européen de Référence, en utilisant le portfolio (dans lequel les apprenants auront été amenés à réfléchir sur leur pratique d'apprentissage, ceci dans le but de renforcer leur autonomie). Le CRL, de par ses pratiques, est d'une utilité très grande pour développer tous les points qui viennent d'être envisagés.

2.1.2. Optimisation du potentiel du CRL

- 30 La distinction de Portine (1996 : 60-63) reprise par Pothier (2003 : 64) qui opposait « intégration du multimédia à la didactique de groupe et connexité » illustre parfaitement la situation dans laquelle se trouve le CRL, à la croisée de deux chemins : « Dans le premier cas, il y a intégration/utilisation de supports multimédias dans la classe, dans le second, deux espaces séparés mais connexes, ces deux premiers cas s'opposant au centre de ressources situé à l'extérieur (en annexe). » Il y aurait donc intégration lorsque les ressources ne sont pas seulement prévues pour être utilisées en auto-apprentissage libre mais également en présentiel avec le guidage de l'enseignant face à un groupe, ou en auto-apprentissage guidé lorsque des tuteurs langue sont présents sur place (Mangenot, 2001). On peut également parler d'intégration lorsque le

cours en présentiel, même s'il ne fait pas usage des ressources multimédia, y renvoie pour du travail en autonomie qui sera un pré-requis pour le prochain cours, dans un mouvement d'aller-retour permanent entre le CRL et la salle de classe.

- 31 Jusqu'à aujourd'hui le CRL de Lille 3 était à la fois annexe et connexe, si l'on reprend la définition de Portine (1996) en fonction de l'utilisation des enseignants. Il semble qu'une situation annexe, voire connexe ne remette pas autant en cause la définition traditionnelle du rôle des enseignants et qu'elle soit moins « dérangeante » dans le fonctionnement traditionnel de l'enseignement des langues. En revanche, ce type de situation ne fait pas du CRL un outil utilisé dans toute sa potentialité. Le CRL pourrait rester un outil annexe mais il serait sans doute dommage de ne pas l'intégrer davantage dès lors que des objectifs plus précis et de nouveaux moyens sont offerts grâce à une politique des langues en pleine définition.
- 32 Pour qu'il y ait un véritable dispositif, les outils multimédia doivent être intégrés dans un projet pédagogique. Celui-ci est depuis longtemps au cœur des préoccupations des didacticiens et le fait d'avoir recours au multimédia ne doit en aucun cas le faire disparaître ou le faire passer au second plan. En effet, « si le projet fait défaut, la place des objets risque d'être assez équivalente et inefficace. » (Pothier, 2003 : 64)
- 33 Que signifie vraiment intégrer les TIC ? L'intégration intervient quand l'outil informatique est mis avec efficacité au service de l'apprentissage. L'efficacité présuppose en fait qu'il y a un gain à un niveau ou à un autre. Sans prétendre à l'exhaustivité, on peut énumérer un certain nombre de domaines, comme l'a fait Mangenot (2000 : 40) :
- Gain en termes de temps d'apprentissage supplémentaire...
 - Gain en termes de réduction de la taille des groupes, quand la moitié de l'effectif travaille avec des logiciels tutoriels, l'autre moitié faisant de la conversation avec l'enseignant.
 - Gain en termes d'activité plus grande de chaque apprenant...
 - Gain en termes d'appropriation meilleure.
 - Gain en termes de motivation.
- 34 Nous verrons comment ces gains peuvent se traduire dans la pratique, lorsque nous décrirons quelques exemples réussis d'intégration.

2.2. Rééquilibrage outil/enseignant

- 35 L'utilisation sporadique de ressources multimédias n'est en aucun cas signe d'intégration et Pothier (2003 : 74) ajoute qu' : « il ne suffirait pas de saupoudrer quelques logiciels de-ci de-là dans un cours de langue classique (ou en marge de celui-ci) pour faire œuvre novatrice ».
- 36 Rappelons à ce propos ce que Mangenot (2000 : 41) décrit comme des exemples d'intégration insatisfaisante :
- On veut remplacer les enseignants par l'outil informatique
 - L'outil informatique et les enseignants coexistent sans relation... (cause : les enseignants ne connaissent pas bien les ressources (nombreux cédéroms grand public, notamment) et les apprenants ont une mauvaise représentation des apprentissages)
 - Les enseignants vont utiliser des tutoriels avec leurs apprenants
 - Les enseignants font une séance en salle informatique complètement coupée de ce qui se fait par ailleurs en classe.

- 37 Une utilisation annexe ou connexe présente certains inconvénients. Il est en effet dommage d'avoir un tel potentiel de ressources sous-utilisées. L'authenticité des ressources, leur renouvellement permanent, leur didactisation parfois envisagée en font un outil dont la valeur est indéniable. En outre, si l'intégration n'est pas menée jusqu'au bout, les étudiants sont parfois perdus entre deux types de pratiques, entre deux logiques pédagogiques
- 38 Sans intégration, le CRL permet d'apporter un soutien précieux à l'apprentissage des étudiants autonomes, mais qu'advient-il des autres ? En effet, on constate que les utilisateurs qui fréquentent aujourd'hui le CRL sont le plus souvent déjà autonomes dans leur démarche : Ils ont décidé d'eux-mêmes d'avoir recours au CRL et viennent avec des objectifs précis : soutien, approfondissement, préparation aux examens. Il faudrait que les étudiants qui n'ont pas ce profil puissent trouver un soutien pédagogique au CRL.
- 39 Les conditions de fonctionnement qui nous semblent idéales sont de parvenir à créer un aller-retour permanent entre la classe en présentiel et le CRL, avec un juste équilibre entre les deux. Il n'y aura pas de sentiment d'insécurité du côté de l'utilisateur qui ne veut pas perdre le contact humain avec l'enseignant. L'apprenant a un feedback direct de ce qu'il fait et l'informatique permet parfois de recréer un rapprochement entre l'enseignant et l'apprenant grâce à l'usage de messageries qui permettent un contact pédagogique plus individualisé. Si tuteur il y a, « formateurs et tuteurs travaillent en équipe afin qu'il y ait un maximum de cohérence entre les activités pédagogiques proposées en cours collectifs et en CR multimédias » (Grigoriadi 2000 : 34)
- 40 À Lille 3, le travail initié par Eisenbeis (2002 : 141) avec ses étudiants repose sur cette idée partagée par de nombreux enseignants que ce parcours entre CRL et classe en présentiel est nécessaire. Elle rapporte son expérience en ces termes :
- [L'aspect institutionnel] est très fortement lié à la question de la motivation des enseignants et des apprenants. En effet à chaque fois que l'activité a été proposée en dehors de tout lien institutionnel, c'est-à-dire que l'on a proposé aux étudiants d'aller travailler quand ils voulaient, sur les supports qu'ils voulaient, l'échec a été quasi-total, aussi bien de la part des étudiants que chez les enseignants très réticents (l'argument récurrent étant : « on ne sait même pas ce qu'ils vont y faire... »).
- C'est pourquoi l'accès à la salle doit être d'emblée programmé dans les cours, de manière à faire intégralement partie de la formation et ne pas être présenté comme un « petit apport supplémentaire ».
- Le lien est encore plus motivant si l'activité multimédia est liée à l'évaluation terminale...
- 41 Eisenbeis (2002 : 144-145) poursuit : « Pour que l'activité multimédia soit un « succès »... il faut qu'elle soit le maillon d'une chaîne d'apprentissage à laquelle elle est intégrée dans un souci de cohérence pédagogique... à savoir qu'elle se situe avant/pendant/ou après une activité de classe... ».

2.3. Exemples d'intégration réussie

- 42 En France, de nombreuses expérimentations ont été mises en place, et ont souvent été discutées lors de congrès qui permettent d'échanger sur de tels types de pratiques². Ainsi, un réseau de pratiques peut se mettre en place et chacun peut tirer partie des

expérimentations (positives ou non) de ses collègues. Cet échange doit se faire également à l'interne, au sein de l'université, nous y reviendrons.

- 43 Un logiciel téléchargeable et libre d'utilisation du type ICA³ (*the Internet Classroom Assistant*) peut permettre de faire ce lien de façon efficace. Escobar & Sanchez (2003) relatent leur expérience auprès d'étudiants qui se destinent à devenir enseignants de langue en primaire. Le cours en présentiel se poursuit mais est complété par des échanges, contacts via messagerie réservée à un groupe-classe particulier. Ainsi l'enseignant arrive à étendre son champ d'action au-delà de la salle de classe et l'étudiant est motivé par son sentiment d'appartenance à une communauté (sa classe) au sein de laquelle des échanges ont lieu en dehors des murs. Les étudiants peuvent être amenés à résumer les cours théoriques qu'ils ont suivis (et l'enseignant est alors à même de se rendre compte de ce qui a vraiment été compris et de réajuster son cours par la suite), ils doivent produire des textes qui seront lus par leurs pairs, débattent parfois par *chat* d'un sujet proposé par l'enseignant. L'intérêt d'un tel dispositif mixte est de tirer parti des avantages de chaque type de pratique pédagogique : du présentiel, des regroupements en salle multimédia et du travail en autonomie en dehors des heures de cours, le tout étant lié et dosé. Les gains en termes d'activité plus grande et d'appropriation meilleure évoqués par Mangenot (2000) sont tout à fait palpables.
- 44 À Lille 3, une utilisation intégrée a lieu lors de la pratique orale de l'espagnol qui est faite en partie en présentiel et en partie au CRL, dans un constant aller retour entre la classe et le CRL. Après chaque cours, où l'étudiant fait une présentation orale de son travail et de sa recherche au CRL, l'étudiant est orienté vers des exercices à pratiquer au CRL et le résultat de sa pratique sera réévalué dans une autre séance en présentiel. Au CRL, son travail phonétique est enregistré dans son fichier individuel pour être corrigé par l'enseignante qui peut encore une fois l'orienter vers des exercices complémentaires sur un logiciel du type laboratoire de langues. L'enseignante a un rôle de conseiller en guidant l'étudiant dans son parcours et l'apprentissage est individualisé. La relation professeur-étudiant est définie d'une façon plus horizontale, avec échanges et dialogues. L'enseignante connaît chacun de ses étudiants qu'elle a pu écouter individuellement et l'outil multimédia ne fait que renforcer ce lien. Les étudiants peuvent s'exprimer et parler avec l'enseignante de leurs difficultés et besoins, soit directement bien sûr, soit par la messagerie intégrée au logiciel d'expression orale ce qui est fort utile pour les plus timides. Il y a incontestablement un gain en termes de motivation et d'activité plus grande.
- 45 En français langue étrangère, un système de tutorat a été mis en place dans la salle de regroupement (laboratoire multimédia). Le tuteur travaille en étroite collaboration avec l'enseignant qui assure le cours en présentiel. L'utilisation de cette salle peut permettre de réduire la taille des groupes, lorsque le tuteur prend un groupe, et l'enseignant l'autre moitié. Ensuite les étudiants peuvent poursuivre leur travail au CRL, aux horaires et selon une durée qui leur conviennent.
- 46 L'utilisation de cette salle de regroupement est également faite en anglais, de façon ponctuelle, afin de permettre d'établir une passerelle entre le monde de la classe et le travail en autonomie au CRL. Les étudiants découvrent les ressources sous le guidage d'un enseignant et pourront ensuite travailler au CRL en meilleure connaissance de cause. Certes on ne peut pas parler de véritable intégration dans ce dernier cas, mais c'est un premier pas vers une meilleure connaissance et une meilleure appropriation des ressources du CRL.

3. Quelle évolution est nécessaire à l'intégration ?

- 47 La lettre de cadrage du Conseil national des Programmes à destination des groupes techniques disciplinaires (1999) et le rapport annuel 2000 de l'IGEN (Inspection Générale de l'Education Nationale) distinguent quatre grands types de contribution des TIC à l'enseignement :

Elles font partie de la discipline à enseigner.

Elles permettent, l'accès à des méthodes ou des champs de connaissance auxquels on ne peut pas accéder par d'autres techniques.

Elles représentent un outil de travail pour les étudiants.

Elles permettent une modification de la relation pédagogique enseignant- étudiant.

Ainsi, comme l'explique Albero (1998, p. 473) :

[Les] 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... 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.

- 48 Le rapport 2000 de l'IGEN, en perspective de l'analyse de l'état actuel des utilisations des TIC dans l'enseignement, indiquait :

Les évolutions technologiques, la croissance des équipements des établissements et des équipements personnels des élèves et de leurs parents, les modifications des emplois du temps et des rythmes scolaires, l'évolution de la réflexion didactique ouvriront la voie à des pratiques où la part de l'enseignement « frontal » perdra probablement sa place actuellement dominante. Il demeure que l'analyse des situations observées dans notre enquête montre que, loin de s'effacer au profit d'un « face à face » élève-machine, l'enseignant est appelé à jouer un rôle, modifié certes, mais toujours déterminant, de médiateur de l'accès au savoir et à la formation.

Voyons maintenant les conditions de la mise en place concrète de cette évolution.

3.1. De la logique d'enseignement à celle d'apprentissage

- 49 Avec les TIC, la propre logique de l'enseignement basé sur la transmission d'informations peut changer pour une logique de l'apprentissage, si leur usage est soutenu par un vrai projet pédagogique. Grâce à Internet, l'étudiant a la possibilité d'approfondir un thème de son intérêt et de vérifier une notion abordée en cours. Le *web* ouvre une richesse de voies d'exploration pour la recherche. La place de l'enseignant change, dans le sens où il n'est plus l'intermédiaire obligatoire entre l'étudiant et l'objectif que celui-ci doit atteindre. En revanche l'enseignant définit les objectifs de son cours, la méthodologie utilisée et oriente ses étudiants dans leurs parcours d'apprentissage. Il n'est pas l'unique source de connaissance, de savoir et a un rôle de conseiller, il établit l'éventail des cheminements d'apprentissage possibles et détermine le cheminement approprié à chacun. Il a un rôle d'organisateur, c'est lui qui planifie en prévoyant les conditions matérielles d'utilisation. La création des outils et des modules est de sa responsabilité, comme le dit Eisenbeis (2002 : 146) :

Une des premières étapes de la mise en place des dispositifs de ce type est bien sûr que les enseignants s'attendent à la lourde tâche de découverte et d'expertise des supports multimédia ... préexistants, voire qu'ils en créent eux-mêmes afin d'avoir

des supports mieux adaptés aux besoins de leur public. Cette tâche n'est pas simple, mais qu'a-t-elle de différent de la découverte et de l'expertise des supports papier, audio ou vidéo à laquelle les enseignants procèdent quotidiennement ?

- 50 Ce n'est pas l'outil, mais la façon dont il sera utilisé qui fera la différence dans une situation d'apprentissage. L'outil multimédia ne saurait, en aucun cas, se substituer au cours traditionnel en présence d'un enseignant. Il complète et dynamise l'apprentissage.
- 51 L'étudiant a une part importante de responsabilité dans son apprentissage. Il doit devenir actif et participer à la construction de son savoir. Les nouvelles technologies donnent ainsi à l'étudiant une part importante de responsabilité dans son apprentissage. Il gagne en autonomie dans le développement de son propre parcours d'acquisition de la langue. Idéalement, il peut travailler à son rythme, en fonction de ses besoins, ses motivations et ses résultats. Toutefois, si l'on regarde le scénario universitaire, on peut s'interroger : les étudiants sont-ils prêts à avoir un rôle de co-responsabilité ? Ils doivent être capables de tolérer l'incertitude, réfléchir sur et dans l'action et se connaître comme apprenants, ce qui est souvent loin d'être le cas. Il faudra prendre ce critère en compte lors de la mise en place des parcours proposés.
- 52 Une analyse devrait être faite pour vérifier si cet effet est noté. Une observation des pratiques des étudiants et l'analyse de l'expérimentation est en cours à Lille 3 avec une attention particulière portée sur l'organisation des parcours, lors du regroupement des ressources dans les modules. De nombreuses recherches sont menées dans les différents centres de langues pour mesurer l'impact réel du multimédia ; ces analyses seront précieuses pour vérifier si ces visées idéalistes sont véritablement atteintes. Ceci dépasse ici le cadre de notre propos. Nous nous intéresserons maintenant au statut des enseignants, dans le contexte institutionnel et non plus seulement au sein de la classe.

3.2. Évolution du statut des enseignants par rapport à l'institution

3.2.1. Un changement nécessaire

- 53 Cette réflexion nous conduit donc à discuter le statut et le rôle des enseignants dans l'institution et l'organigramme idéal pour que cette intégration porte ses fruits.
- Nous pouvons remarquer que la réussite des CR ne repose pas tellement sur leur richesse matérielle, mais surtout sur la **synergie** des acteurs de formation, tant au niveau administratif que pédagogique, et la qualité de l'accompagnement des formateurs et des tuteurs au niveau pédagogique et social. (Grigoriadi, 2000 : p. 36)
- 54 Quels sont les investissements organisationnels nécessaires pour gérer l'incertitude et la résistance au changement parfois provoqués par la perspective de l'utilisation des TIC ? Le besoin de reconnaissance est fondamental et il conviendrait sans doute de regarder le développement de projets pédagogiques utilisant les TIC comme des activités de recherche. La création et l'utilisation d'outils multimédia devraient pouvoir être considérés comme un travail de recherche, de même que l'adaptation aux besoins des étudiants en fonction de leurs résultats et de leur feedback. L'outil n'est pas définitif. Il n'est pas un produit fini et fermé. Il nous semble important de s'interroger ici sur le statut de l'enseignant chercheur en langues face aux nouvelles technologies d'information et de la communication.
- 55 L'institution qui souhaiterait soutenir les enseignants désireux de se lancer dans ce domaine pourrait également offrir une formation, ce qu'exprime très clairement Pierre

Frath (2003 : 75) qui nous rappelle l'importance de la formation des enseignants et de la reconnaissance de leurs travaux.

L'investissement institutionnel doit porter en priorité sur l'équipe pédagogique, et non sur le matériel. Ce point est très souvent négligé : ce sont pourtant bien les professeurs qui utiliseront le dispositif, et sans eux rien n'est possible. L'idée que des étudiants apprendront les langues tous seuls devant des ordinateurs n'est qu'un fantasme de gestionnaires qui aimeraient que cela soit le cas ou d'enseignants qui craignent d'être supplantés par la machine. Il s'agit là d'un mythe provenant de la méconnaissance à la fois des processus d'apprentissage et de la réalité des ordinateurs, auxquels nous sommes culturellement enclins à attribuer une forme d'intelligence...

- 56 Il reste que le type de travail demandé aux enseignants change : le laboratoire multimédia et le CRL demandent plus de temps pour l'organisation, la création de cours, le suivi d'étudiant, la concertation au sein de l'équipe, etc. et moins de temps face aux étudiants. Les collègues qui pratiquent ce genre de travail en sont généralement satisfaits, mais il doit être admis qu'on a le droit d'être réfractaire. En tout état de cause, l'équipe des enseignants engagés volontairement dans cette voie doit bénéficier d'une bonne formation, à la fois technique et pédagogique, dès le début des opérations, de manière à lui permettre de participer aux décisions en toute connaissance de cause. Elle doit naturellement être informée et consultée tout au long du projet. Elle doit être soutenue par un service technique adéquat, et l'institution doit montrer son engagement par l'octroi généreux de journées de formation dès que le besoin s'en fait sentir, et aussi par la valorisation, pécuniaire ou autre, de l'investissement consenti par les enseignants.
- 57 La création d'un nouveau dispositif réglementaire de reconnaissance de toutes les missions et tâches des enseignants chercheurs doit être une partie importante dans la discussion et l'implémentation de la réforme. Ce dispositif pourrait diminuer le sentiment que les enseignants intéressés par le développement de nouvelles tâches ont parfois de sacrifier leurs carrières quand ils s'engagent dans d'autres activités et / ou acceptent de nouvelles responsabilités car, bien souvent jusqu'à aujourd'hui, « sauf à être passionnés par les technologies, et / ou à être payés pour travailler avec, les enseignants préfèrent réserver leur temps à s'occuper directement de leurs apprenants et l'on peut les comprendre » (Pothier 2003 : 77)

3.2.2. Évolution institutionnelle

- 58 À la demande du Ministre de l'Éducation Nationale en 2001, Eric Espéret, Président de l'Université de Poitiers, a animé une commission pour proposer une « Nouvelle définition des tâches des enseignants chercheurs dans l'enseignement supérieur français ». Son rapport a fait couler beaucoup d'encre, nous nous intéresserons seulement au constat simple qui est esquissé : les tâches des enseignants chercheurs ont évolué. Certaines de leurs activités de formation, de gestion ou d'animation sont insuffisamment, voire pas du tout, prises en compte et le rapport Espéret⁴ fait également remarquer que malgré l'évolution récente des systèmes de primes et de décharges « il devient de plus en plus difficile de trouver des " volontaires " pour assurer ces tâches, souvent sans impact réel sur les promotions ou les rémunérations. »
- 59 La prime de responsabilités pédagogiques (PRP) vise à « mieux prendre en compte les activités pédagogiques » spécifiques, autres que l'enseignement en présence des

étudiants. Le texte parle de l'introduction des TIC à l'enseignement supérieur et il semblerait que la PRP permettrait, entre autres, de rémunérer :

- la définition et la mise en place des projets pédagogiques liés aux nouvelles technologies
- la mise en place de nouveaux dispositifs pédagogiques
- la mise en place de formations pédagogiques transversales.

- 60 Pour inciter les enseignants à concevoir du matériel multimédia, à intégrer le CRL à leurs programmes, il faudrait reconnaître leur travail. Cette reconnaissance pourrait être pécuniaire, avec une rémunération des heures de travail au CRL (avec une présence effective). Le problème qui se pose est d'en définir le taux horaire. Peut-on envisager qu'une heure de développement de travail au CRL corresponde à la valeur TD en présentiel ? Plus souvent, lors du développement d'un projet pédagogique au sein d'un centre de ressources en langues, le coefficient de rémunération est établi sur la base de trois ou quatre heures de travail au CRL équivalentes à une heure de travail en présentiel, ce qui n'est pas nécessairement attractif pour les enseignants.
- 61 Une autre possibilité serait de s'appuyer sur la loi n° 92-597 du premier juillet 1992 relative au code de propriété intellectuelle qui définit que « les fonctionnaires peuvent produire des œuvres scientifiques, littéraires ou artistiques et implicitement retirer de ces œuvres un profit pécuniaire ».
- 62 Il convient toutefois de préciser que, selon les rapports officiels, les heures de travail dans les activités « spécifiques » sont considérées à partir du moment où les heures de service en présence des étudiants ont été effectivement accomplies. Si les projets pédagogiques sont visibles (et ils peuvent le devenir au CRL), l'institution saura comment reconnaître le travail effectué.

3.3. Recentrage du CRL au niveau institutionnel

3.3.1. Restructuration interne

- 63 Si l'on observe le scénario éducationnel, on constate que la plupart du temps, chaque enseignant travaille seul. La pratique d'échange d'expériences n'est pas courante. Chacun a ses groupes d'étudiants et prépare ses cours de manière individualisée et fermée.
- 64 D'autre part, quand un enseignant veut créer un logiciel, le technicien utilise un jargon bien complexe pour lui expliquer le processus. Les enseignants ont l'impression que l'utilisation de ce jargon donne aux techniciens une sur-valorisation de leurs connaissances. Les enseignants qui ne connaissent pas bien les TIC pourraient croire que la tâche est plus difficile qu'elle ne l'est vraiment et qu'ils ne seront pas capables de créer les outils. Ainsi les idées de projet peuvent avorter dès le début. L'habitude est sans doute de séparer ces deux champs d'activités et de donner différentes valeurs à des tâches éducatives et techniques.
- 65 Il faudrait que la communication et l'interaction entre les équipes pédagogiques et techniques soient plus souples et ouvertes. Il n'y a pas de hiérarchie entre les connaissances et leurs travaux sont complémentaires. L'investissement organisationnel pourrait être un stage de formation initiale pour donner des compétences techniques de base aux enseignants et permettre ainsi une meilleure communication entre les deux équipes. Un stage local, précis, en accord avec les besoins des enseignants

permettrait également des échanges directs entre les enseignants et pourrait améliorer le niveau de communication entre enseignants de diverses UFR.

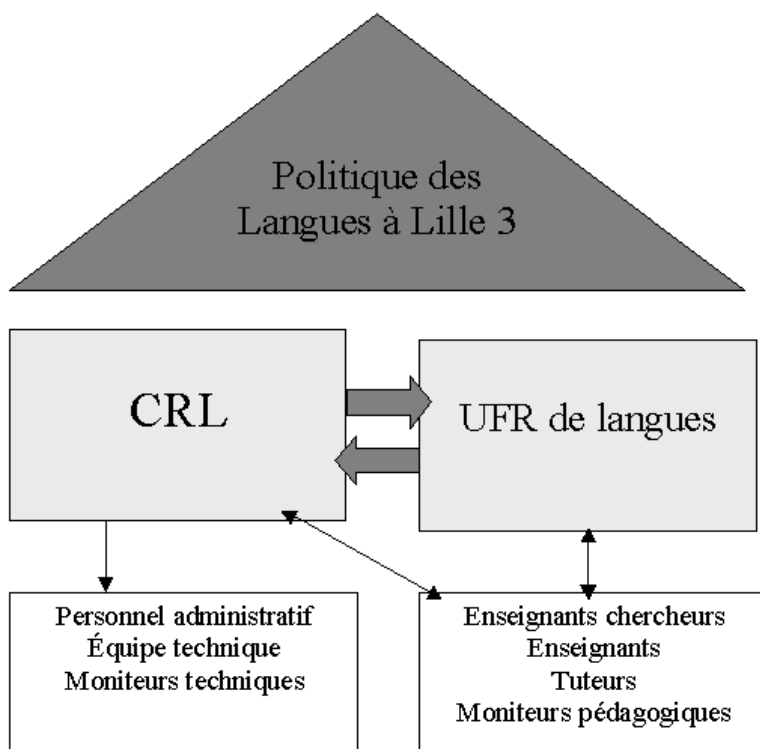
- 66 Le développement d'un projet pédagogique utilisant les TIC permettra une interaction plus directe et claire entre l'équipe pédagogique, c'est-à-dire, le chef du projet pédagogique, les enseignants chercheurs, les enseignants et aussi les tuteurs de la discipline et l'équipe technique, c'est-à-dire, les techniciens qui travaillent avec la numérisation de documents textuels, vidéos ou sonores, pour l'installation et la manutention des équipements. La création de supports d'enseignements fondés sur ces technologies nécessite des compétences nouvelles, nous pouvons citer entre autres : le chef de projet, l'expert en technologies, le scénariste, le responsable du développement...
- 67 Il faut donc considérer que le travail au CRL est multidisciplinaire. Pour un fonctionnement optimal la structure du CRL doit donc être formée par des :
- enseignants chercheurs et enseignants
 - tuteurs et/ou moniteurs
 - techniciens pour le numérisation de documents textuels, vidéos ou sonores et pour la maintenance matérielle et logicielle
 - personnel administratif
- 68 Les compétences de chaque professionnel vont contribuer à la réussite et l'efficacité du Centre de Ressources. Le développement des projets pédagogiques et la création des outils multimédia démontreront l'interdépendance de l'équipe pédagogique et technique et la complémentarité de ses compétences. L'utilisation des TIC peut transformer « le travail solitaire » en travail d'équipe, avec une mutualisation du travail.

3.3.2. Placer le CRL dans l'institution

- 69 La politique des langues chapeaute aussi bien les UFR que le CRL ou le CAVUL (Centre audio-visuel de l'Université Lille 3) qui regroupe l'équipe des techniciens et ingénieurs multimédia. Il est important que le CRL ait un statut propre, au même titre que les UFR et que les enseignants soient plus fortement liés au CRL tout en restant rattachés à leurs UFR d'origine, l'objectif étant de trouver une existence autonome mais interactive avec les autres UFR. Si la création d'une section CNU spécifique « didactique des langues » évoquée par Pothier (2003) voit le jour, cela confortera cette possibilité d'être une entité à part entière avec ses enseignants-chercheurs au même titre que les autres composantes. Aujourd'hui, un comité de coordination, avec des enseignants représentant chaque langue, a été mis en place, mais il faudra à l'avenir que le travail d'information, d'indexation soit rémunéré non plus en fonction de discussions individuelles avec les directeurs d'UFR mais par un budget propre au CRL. À l'avenir, les UFR pourront désigner les enseignants qui auront un rôle de représentant au CRL et qui y travailleront de manière intégrée.
- 70 Des liens plus forts sont établis entre certaines UFR qui ont monté des projets à visée intégrative et le CRL-CAVUL. Avec d'autres UFR, cette relation est plus ponctuelle et gérée au cas par cas. L'idéal serait que toutes les UFR établissent à l'avenir des relations intégratives, et ce de façon régulière. Pour ce, des discussions doivent être menées avec les directeurs d'UFR, tant « prestataires de service » que « consommatrices » de formations en langue pour mettre en place un fonctionnement régulier de

coordination. Le CRL se doit d'avoir le souci de fonctionner au bénéfice de toute l'Université. Un rapprochement avec le SEAD (Service d'Enseignement À Distance) qui utilise également les outils multimédia permettrait d'optimiser des ressources qui pourraient être communes.

Schéma . Les fondations de la « maison » issue de la politique des langues



Conclusion

- 71 Le CRL est un outil dont les fonctions demandent encore à être définies. Beaucoup de chemin a été fait depuis le jour où l'idée est née mais si les moyens techniques sont là, l'investissement humain qui doit être fait est loin d'avoir atteint un aboutissement.
- 72 Il conviendrait de réfléchir aux nouveaux défis et d'investir dans la formation des enseignants pour leur permettre de maîtriser les nouvelles technologies. Il serait également souhaitable d'avoir des échanges d'expériences et un travail pluridisciplinaire avec des équipes pédagogiques et techniques.
- 73 C'est un véritable défi à relever face au poids des institutions et à la force d'inertie des habitudes pédagogiques. Pour que les participants adhèrent à ces propositions de travail pluridisciplinaire, il est essentiel que chacun joue un rôle dans le processus de changement : le responsable de la politique des langues, les responsables d'UFR, la directrice du CRL, les enseignants chercheurs et les enseignants de langue. Tous doivent pouvoir se concerter afin d'établir les choix qui peuvent mener à l'intégration réelle du CRL à l'enseignement des langues dans l'institution. Seule une proposition élaborée en commun permettra une implication de tous.
- 74 Si le changement est imposé, il ne sera pas le bienvenu et nous nous heurterons aux difficultés d'intégrer un nouveau mode de fonctionnement dans un système

d'enseignement qui ne les a pas prévus. S'il est le résultat de discussions, les chances de réussite seront plus élevées. Dans le cadre particulier de l'intégration des TIC, « on ne peut pas passer d'une culture de l'enseignement total à une culture de l'apprentissage total sans transition » (Pothier, 2003 : 113), et c'est là tout le rôle des discussions, échanges menés dans la structuration d'une politique des langues. Ce sont les conditions préalables qui permettront de faire du CRL plus qu'un outil, un véritable dispositif.

BIBLIOGRAPHIE

- Albero, Brigitte et Viviane Glikman. 1996. « Les centres de ressources : du libre-service éducatif au lieu de la formation. L'exemple des espaces-langues ». *Études de Communication* 19 « Formation et espaces d'innovation », 17-32.
- Albero, Brigitte. 1998. « Les centres de ressources langues ; interface entre matérialité et virtualité ». *Études de Linguistique Appliquée* 112 « Ressources pour l'apprentissage : excès et accès », 469-482.
- Barbot, Marie-José. 2000. *Les auto-apprentissages*. Collection Didactique des langues étrangères. Paris : Clé International.
- Cembalo, M *et al.* 1974. « Les moyens audio-visuels : problématique de leur intégration dans un système pédagogique ». In Roulet, E. & H. Holec (dir.), *Rôle et efficacité du laboratoire de langues dans l'enseignement secondaire et universitaire*, Neuchâtel.
- Eisenbeis, Martine. 2002. « Pour la notion de dispositif ». In *Actes du colloque international « Médiation des savoirs et des cultures : quelles perspectives pour les nouvelles technologies ? »*. Université d'Athènes, 139-147.
- Escobar Urmeneta, Christina & Antonio Sanchez Sola. 2003. « The Internet classroom assistant in pre-service teacher education or learning by doing ». In Esteve (dir.), *Internet in Language for Specific Purposes and Foreign Language Teaching*. Castellon : Col·leccio Estudis Filòlgics 15.
- Fraith, Pierre. 2003. « Le laboratoire multimédia, quelle pertinence ». *Les Langues Modernes* 3 « Les nouveaux dispositifs d'apprentissage des langues vivantes »,
- Grigoriadi-Svensson, Marie. 2000. « La mise en place d'un Centre de Ressources : considérations logistiques et pédagogiques ». *Les langues modernes* 3 « Les nouveaux dispositifs d'apprentissage des langues vivantes », 31-37.
- Mangenot, François. 2000. « L'intégration des TIC dans une perspective systémique ». *Les langues modernes* 3 « Dossier : les nouveaux dispositifs d'apprentissage des langues vivantes », 39-44.
- Mangenot, François. 2001. « Multimédia et apprentissage des langues ». In Crinon J. et Gautellier C. (dir.), *Apprendre avec le multimédia et Internet*. Paris : Retz.
- Ollivier, Bruno. 2000. *Internet, multimédia : ça change quoi, dans la réalité*. Paris : INRP.

Portine, Henri. 1996. « Le multimédia dans la méthodologie de la didactique des langues ». In Chevalier Y. (dir.), *Outils multimédias et stratégies d'apprentissage du français langue étrangère* (tome 1). Cahiers de la Maison de la recherche, Université Lille 3, 39-56.

Poteaux, Nicole. 2000. « Nouveaux dispositifs, nouvelles dispositions ». *Les langues modernes* 3 « Dossier : les nouveaux dispositifs d'apprentissage des langues vivantes », 8-11.

Pothier, Maguy. 2003. *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris : Ophrys.

Scheer, Regina Celia. 2003. « Quel est l'impact des nouvelles technologies de l'information et de la communication sur le rôle des enseignants de langues et sur les paramètres des relations institutionnelles à l'université ? ». Mémoire non publié de DESS Ingénierie des Ressources Humaines dans les Institutions Educatives, Université Lille 3.

NOTES

1. Ce sera d'ailleurs le thème du prochain congrès RANACLES (RASsemblement NATIONAL des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur) en novembre 2004.
2. On pense en particulier aux congrès RANACLES, aux journées du GERAS ou aux ateliers multimédia dans le cadre de la SAES (Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur) pour les anglicistes.
3. On le trouve sur le site <www.nicenet.org>
4. <<http://www.education.gouv.fr/rapport/esperet/>>

RÉSUMÉS

Le Centre de Ressources en Langues (CRL) de l'Université Lille 3 compte de nombreuses ressources multimédias dont l'utilisation n'a pas atteint tout son potentiel car il n'est pas encore complètement intégré dans les pratiques d'enseignement. Or les outils valent pour ce qu'on en fait et non pour ce qu'ils sont. Il convient alors de réfléchir aux conditions d'intégration du CRL qui est un outil optionnel encore en marge des pratiques pédagogiques et de la reconnaissance institutionnelle. Est-ce un outil complémentaire d'usage libre, un satellite auquel les étudiants font appel quand ils le veulent ? Au contraire souhaite-t-on en faire un dispositif intégré qui ferait partie intégrante du parcours d'apprentissage des étudiants ? Ceci implique un changement dans la fonction même d'enseignant : un travail par équipe pluridisciplinaire, un investissement personnel considérable pas toujours reconnu au niveau de l'institution. On passe d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage et le parcours d'utilisation optimale impliquera un aller-retour constant entre le cours en présentiel et le travail en autonomie au CRL. Nous réfléchissons alors aux variables à prendre en compte pour que cette intégration soit de l'intérêt de tous : enseignants, étudiants et institution.

The Language Resource Center (CRL) of Lille 3 University is rich in multimedia resources, but its use has not been completely integrated into teaching habits. Yet what matters is how the tools are used and not what they are. Therefore it is necessary to consider the conditions required for

the integration of the CRL which is still considered as an optional tool, not belonging to common pedagogical practice and without any institutional recognition. Is it meant to be one more tool, a kind of satellite that students may use as they wish or, on the contrary, should it become a full dispositive integrated in the students' course? It implies a change in the role of the teacher him/herself who will have to work in a pluridisciplinary team, who will need to invest a lot of time in the process, with no certainty of recognition from the institution. We pass on from a teaching process to a learning process, at its best when it combines both presential work in the traditional classroom and autonomous work at the CRL. We will then consider the variables to be taken into account in order to lead to this integration, so that there are advantages for everyone: the teacher, the student and the institution.

INDEX

Keywords : integration, learning environment, multimedia, organisational aspect, training

Mots-clés : apprentissage, dispositif pédagogique, intégration, multimédia, organisationnel

AUTEURS

ANNICK RIVENS MOMPEAN

Annick Rivens Mompean est directrice du Centre de Ressources en Langues de l'Université Lille 3. Angliciste, elle est maître de conférences en linguistique et phonétique anglaise et s'intéresse aux questions liées à l'apprentissage oral des langues étrangères, à l'intégration du multimédia aux pratiques d'enseignement et à la didactique des langues en général. annick.rivens@univ-lille3.fr

REGINA CELIA SCHEER

Regina Celia Scheer, angliciste, a longtemps coordonné le programme de formation continue en langues des ingénieurs du projet nucléaire au Brésil. En 2003 elle a obtenu son DESS Ingénierie des Ressources Humaines dans les Institutions éducatives de Lille 3 et a consacré son mémoire de recherche à l'étude de l'impact des TIC sur le rôle des enseignants et sur les relations institutionnelles. r_scheer@hotmail.com