Les centres de ressources : du libre-service éducatif au lieu de la formation. L'exemple des « espaces-langues »

Ressource centers : educational self-service on the place of training. The example of language resource centers.

Brigitte Albéro et Viviane Glikman

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/edc/2402>

DOI : 10.4000/edc.2402

ISSN : 2101-0366

Éditeur

Université de Lille

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 1996

Pagination : 17-32

ISBN : 978-2-07-677030-8

ISSN : 1270-6841

Référence électronique

Brigitte Albéro et Viviane Glikman, « Les centres de ressources : du libre-service éducatif au lieu de la formation. L'exemple des « espaces-langues » », *Études de communication* [En ligne], 19 | 1996, mis en ligne le 15 juin 2011, consulté le 19 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/edc/2402> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edc.2402>

Ce document a été généré automatiquement le 19 mars 2021.

© Tous droits réservés

Les centres de ressources : du libre-service éducatif au lieu de la formation. L'exemple des « espaces-langues »

Ressource centers : educational self-service on the place of training. The example of language resource centers.

Brigitte Albéro et Viviane Glikman

- 1 Si, comme le soutient le *Livre blanc sur l'éducation et la formation* publié par la Commission européenne¹, la « formation tout au long de la vie » s'affirme comme une impérative nécessité pour assurer à chaque citoyen(ne) l'aptitude à l'emploi indispensable à toute véritable insertion sociale, il est aussi prévisible que les lieux traditionnels d'enseignement (amphithéâtres, salles de cours, laboratoires... dans des établissements scolaires, des universités, des grandes écoles ou des organismes de formation d'adultes) et les modalités traditionnelles de l'enseignement (collectif et en présence d'un formateur) s'avéreront rapidement insuffisants pour répondre aux besoins des entreprises et aux demandes des usagers.

Nouveaux dispositifs de formation, nouveaux outils, nouveaux lieux.

- 2 On assiste aujourd'hui au développement de nouveaux modes de transmission des connaissances et d'apprentissage, au sein de dispositifs de formation dits « ouverts et à distance », « sur-mesure » ou encore « hybrides », combinant séquences en présentiel (cours, stages, regroupements, face à face), moments d'autoformation (à domicile ou dans l'entreprise, plus ou moins assistée, sur site ou à distance) et parfois regroupements hors de la présence de l'enseignant, notamment à l'occasion de « téléconférences »². Malgré une résistance certaine de la part des structures de

l'institution éducative, ces dispositifs font l'objet d'une attention particulière de la part des financeurs et des opérateurs de l'enseignement, notamment parce qu'ils sont réputés être source d'économies en matière de locaux et d'enseignants.

- 3 Simultanément, le marché des « produits de formation » destinés à une consommation individuelle prend de l'essor, en s'appuyant sur des médias déjà socialement implantés (audio et vidéocassettes), mais aussi sur de nouveaux supports, moins répandus mais fortement promus par les industries de l'édition informatique (logiciels, multimédias). Les activités d'autoformation, qui occupent une place importante dans les dispositifs de formation sur-mesure, reposent bien entendu amplement sur ces nouveaux produits dont les potentialités en terme d'interactivité conduisent à vanter les mérites éducatifs, même si les preuves en ce domaine restent à apporter³.
- 4 Dans le même temps, des lieux jusqu'à présent considérés surtout comme lieux de culture, tels les musées, ou d'information, telles les bibliothèques, élargissent leurs activités et revendiquent, plus ou moins explicitement, la fonction de lieux de formation⁴. Parmi ces lieux, une place particulière est à accorder à ceux que l'on peut regrouper sous le terme générique de « centres de ressources ». Il en existe actuellement plusieurs centaines, sinon plusieurs milliers, en France et leur nombre ne cesse de croître, mais ce terme recouvre en fait des réalités bien différentes, en matière tant de modes d'organisation que de types d'offre. On parlait, il y a une quinzaine d'années, de « centres de ressources pédagogiques » pour désigner les lieux-ressources dédiés à la formation⁵, mais il semble aujourd'hui acquis qu'un centre de ressources (tout court) est une « structure au service d'un projet pédagogique »⁶. Ne s'agit-il que d'un terme « moderne », d'une coquetterie de vocabulaire, pour désigner les anciennes bibliothèques, devenues médiathèques qui conservent et communiquent, outre les documents écrits, ceux que véhiculent les nouveaux supports de l'information, audio et vidéocassettes, logiciels informatiques et « multimédia » (CDI et CD-ROM), réseau Internet ? Ou bien ces lieux proposent-ils réellement des produits différents et de nouvelles formes d'accueil, de conseil et de suivi que l'on peut assimiler, au-delà des fonctions d'information et de documentation, à la fonction de formation ?

Les « centres de ressources », disparités et concordances.

- 5 Les centres de ressources sont des lieux d'industrialisation de la formation, au sens de la modernisation et de la rationalisation des tâches d'enseignement et d'apprentissage, au sens aussi où de tels dispositifs favorisent un élargissement de la diffusion des produits éducatifs sur supports technologiques et impliquent une accélération de leur fabrication dans tous les secteurs de la connaissance, donc vraisemblablement une transformation du processus de production et d'édition.
- 6 Ils constituent également, comme le souligne Maryse Quéré⁷, un élément d'aménagement du territoire, dans la mesure où ils rapprochent les outils de formation des apprenants et où les possibilités de mise en réseau devraient, à terme, rendre tout document accessible à partir de tout lieu équipé. Ils font ainsi, de plus en plus souvent, partie intégrante de dispositifs de formation à distance, leur maillage à travers le pays devant procurer aux inscrits les moyens de leur formation au plus près de leur domicile.

- 7 Selon les cas, ces centres sont spécialisés dans un domaine ou, s'intéressant à plusieurs disciplines, présentent un caractère généraliste. Ils peuvent être portés par une seule institution ou bien avoir été créés grâce à des partenariats entre plusieurs institutions, fonctionner de manière indépendante ou s'associer plus ou moins étroitement en réseaux⁸. Ils ont tantôt été impulsés au niveau national ; tantôt ils doivent leur existence à un soutien régional ; tantôt encore, leur mise en place relève de la seule volonté de quelques acteurs locaux. Certains, comme le Centre Européen - Alliance Française de Bruxelles, se situent à un niveau supranational.
- 8 Les centres de ressources peuvent encore présenter d'autres disparités : lieux de travail silencieux et solitaire ou lieux de convivialité comme le préconisent nombre d'auteurs⁹ ; situés dans des établissements de formation initiale ou continue, des universités, des entreprises... ; appelés tantôt « centres d'auto-apprentissage », tantôt « centres d'autoformation », « centres d'autoformation assistée » ou encore « centres d'apprentissage auto-dirigé », selon les idéologies plus ou moins directives de l'autoformation qui les inspirent¹⁰ ; collectionnant des outils en atomisant ou organisés de telle sorte que se reconstitue la logique d'un dispositif de formation¹¹.
- 9 Quoi qu'il en soit, ils affichent, pour la plupart, les mêmes finalités : favoriser l'individualisation, voire la personnalisation, de la formation par le recours à divers supports choisis et agencés en fonction des particularités de chaque apprenant et constituer « un espace éducatif capable de proposer une réponse souple et cohérente à la combinatoire des demandes multiples de formation »¹². Ils mettent en avant une flexibilité permettant à chacun de travailler à son rythme, avec les outils qu'il préfère, selon les stratégies qui lui conviennent le mieux¹³. En d'autres termes, leur objectif explicite est d'encourager l'autonomisation de leurs usagers.
- 10 Or, il s'avère que, quelle que soit la générosité des intentions qui président à la création et à la multiplication d'espaces de libre accès aux connaissances, ces derniers ne sont pas, en eux-mêmes, un moyen de démocratisation de la formation, ou d'autonomisation. Une démarche autonome d'apprentissage implique non seulement que les connaissances soient disponibles, mais aussi qu'on sache où elles se trouvent et, surtout, comment les intégrer dans un processus d'apprentissage. Adopter une telle démarche demande, pour beaucoup, et surtout pour ceux qu'une qualification insuffisante a mal préparés à prendre seuls en charge leur formation, un long processus qui exige une assistance adaptée.
- 11 A priori, un centre de ressources est, par conséquent, un espace où se trouvent, en plus des ressources matérielles (salles de travail, équipement technologique, documents variés), des ressources humaines : personnels d'accueil, conseillers, tuteurs, formateurs. Il s'agirait donc de lieux où l'on peut accéder non seulement à des données informatives, mais aussi à des services de formation. La nouveauté résiderait, par conséquent, dans ce que ces lieux offriraient, outre la possibilité d'accéder à des connaissances, les moyens d'acquérir et de mettre en oeuvre des stratégies d'accès au savoir, s'ouvrant de la sorte vers des catégories de population moins autonomes ou moins qualifiées que les publics habituels des bibliothèques et médiathèques.
- 12 On peut ainsi supposer que les dispositifs de formation sur-mesure, dans lesquels ces centres sont appelés à jouer un rôle décisif, pourraient répondre aux besoins de nouveaux usagers. Néanmoins, les nombreuses publications qui formulent des recommandations sur la manière de mettre en place, d'organiser ou de gérer de tels

lieux, ne s'accompagnent pas toujours d'une analyse approfondie de leur impact effectif sur les apprenants et sur les dispositifs de formation.

Quelques critères pour une typologie.

- 13 La question est donc de savoir dans quelle mesure ces lieux de conservation et de prêt de produits d'information et de formation sont effectivement (ou non) de nouveaux lieux de formation, c'est-à-dire si de nouveaux schémas organisationnels et pédagogiques les conduisent à fournir, en même temps que des supports, l'accompagnement nécessaire à leur appropriation effective par de nouveaux publics. Nous verrons que la situation, de ce point de vue, est très variable. Du simple espace de documentation au centre de formation, la notion de centre de ressources fluctue.
- 14 Nous tenterons ici d'en dégager trois modèles, à partir d'exemples choisis dans diverses institutions et dans le secteur des formations en langues vivantes, où cette nouvelle forme de lieu trouve sa pleine expression. Cette floraison de centres de ressources en langues est d'ailleurs à mettre en relation avec la prolifération des ressources médiatisées disponibles dans ce domaine : l'ORAVEP en recensait, en 1995, plus de trois cents, proposant, sur divers supports, des activités axées sur l'acquisition de compétences langagières et dont près des deux tiers avaient été produits au cours des 3 années précédentes¹⁴.
- 15 Plusieurs critères peuvent servir à catégoriser les centres de ressources. La dimension institutionnelle est certainement essentielle, considérée sous l'angle du politique, des modes de financement et des partenariats qui président à leur création et à leur fonctionnement¹⁵. La dimension géographique ne l'est sans doute pas moins. L'aspect pédagogique est tout aussi important, c'est-à-dire la volonté, telle qu'elle se traduit dans les choix organisationnels, de favoriser plus ou moins l'autonomie de l'apprenant. C'est d'ailleurs à partir de la nature et du degré de l'autonomie escomptée de la part de ce dernier que Schéhérazade Enriotti¹⁶ construit sa typologie des centres de ressources (centres d'auto-documentation, d'auto-apprentissage, d'auto-formation).
- 16 Par rapport à la question posée, à savoir si les centres de ressources sont ou non de nouveaux lieux de formation, nous avons retenu ici, pour établir notre typologie, trois critères relatifs à l'offre qui nous paraissent fondamentaux. Le premier concerne le volume et la nature des documents mis à disposition, d'un grand nombre de produits « grand public » à un nombre limité de produits conçus et sélectionnés en fonction du contenu et des objectifs d'une formation donnée. Le second se rapporte au statut et aux compétences des personnels qui interviennent auprès des usagers, de l'hôtesse au formateur. Le troisième, enfin, relève du type de public auquel le centre est accessible, du grand public aux seuls inscrits à un cursus bien identifié.
- 17 Cette approche nous conduit à distinguer, selon leur logique d'inscription dans des dispositifs de formation, trois types de centres de ressources : « libre service » éducatif, lieu d'assistance à la formation, lieu de la formation.

Le centre de ressources, libre-service éducatif.

- 18 Un centre tel que l'« Espace de Langues » de la Bibliothèque Publique d'Information du Centre Georges-Pompidou, à Paris, dont la création remonte à 1977, propose un grand

nombre de produits extrêmement divers : environ 20 000 documents, correspondant à plus de 1400 titres dans quelque 130 langues et dialectes, dont les plus demandés sont le français langue étrangère et l'anglais. Il s'agit, outre les documents écrits, de documents sonores (79 %), mais aussi de vidéos (18 %) et, dans une moindre mesure, de supports informatiques ou multimédias (3 % seulement), accessibles au public dans deux laboratoires de langues.

- 19 Près de 140 000 personnes s'adressent chaque année à l'Espace de Langues de la BPI. Le public y accède gratuitement et librement, tous les jours y compris le week-end, sauf le mardi, jour de fermeture du Centre Georges-Pompidou. Chacun consulte, découvre, apprend la langue de son choix, de l'anglais au vietnamien, en passant par le pachto, le swahili ou l'auvergnat, à son gré, sans autres contraintes que celles qu'il s'impose lui-même.
- 20 La responsable de la section, cinq bibliothécaires et trois magasiniers se répartissent la responsabilité des différents domaines linguistiques, les différentes tâches de gestion, l'information et l'accueil du public.
- 21 Informé et orienté au bureau d'accueil, l'usager choisit des documents en consultant les catalogues à sa disposition. Une bibliothécaire peut aussi l'aider en lui suggérant des produits correspondant aux souhaits qu'il exprime : regarder simplement un document sur un sujet précis, écouter une langue par curiosité, apprendre par cœur quelques phrases pour un voyage, s'initier à une langue, approfondir ses connaissances. La personne chargée de l'accueil gère l'accès aux laboratoires de langues et s'occupe des aspects pratiques liés à l'utilisation du matériel. Enfin, un membre du personnel, bibliothécaire ou magasinier, peut intervenir ponctuellement, si un problème survient en cours de séance dans une cabine.
- 22 Qu'il s'agisse d'informer, de conseiller ou de dépanner, l'aide fournie par les personnels de l'Espace de Langues est donc surtout d'ordre technique et semble correspondre au degré minimum de présence humaine nécessaire au fonctionnement d'un tel lieu.
- 23 Lieu d'information, de consultation, mais aussi de formation en situation d'autodidaxie, ce centre remplit sa fonction de lieu-ressource pour un large public : pour « le professeur de russe [qui] vient, entre deux recherches, écouter les informations sur Gorizon », pour « le supporter de l'équipe de Turin [qui] vient, le jour du match,... écouter la RAI », comme l'écrivait, il y a quelques années, un ancien directeur de la BPI¹⁷. Est-il, pour autant, un « outil primordial de lutte contre l'illettrisme » et joue-t-il réellement ce « rôle civique de lieu de rassemblement et de culture »¹⁸ qui lui est attribué ?
- 24 Une enquête a été réalisée en 1982 sur le public de l'Espace de Langues, alors nommé « médiathèque de langues », et, bien qu'aucune autre étude précise n'ait été menée depuis lors, le témoignage des personnels donne à penser que les données ont peu varié. Ce public est composé pour moitié de Français et pour moitié d'étrangers. Il est jeune (75 % de moins de trente ans), majoritairement inactif (56 % dont 43 % d'élèves et étudiants). Sa principale caractéristique, toutefois, est que les plus diplômés et les classes privilégiées y sont fortement sur-représentées (70 % possèdent un niveau d'études supérieur au baccalauréat et 29 % appartiennent aux classes moyennes et supérieures), une place considérable étant occupée par les professions dites « intellectuelles »¹⁹.

- 25 On peut donc globalement considérer que ce type de centre de ressources, en théorie largement accessible, mais uniquement pour des activités en autodidaxie intégrale, s'adresse essentiellement à un public déjà habitué à organiser son travail sans accompagnement pédagogique, en un mot déjà autonome. La fonction de l'Espace de Langues, « libre-service » ouvert à tous, n'est pas fondamentalement différente de celle d'une bibliothèque ou d'une médiathèque et nous sommes ici en présence d'une forme modernisée de lieu culturel et non face à un nouveau lieu de formation.
- 26 Le succès de cette expérience ou de celle, plus récente, de la didacthèque de la Cité des Sciences et de l'Industrie de La Villette, qui fonctionne à peu près sur le même modèle dans d'autres domaines de connaissances, a peut-être poussé certains organismes à tenter d'importer le concept et de développer, à leur échelle, des lieux d'autoformation en libre-service pour leurs étudiants ou leur personnel. Cependant, l'affluence n'y a pas été grande et ces espaces, qui vouent l'apprenant à une relative solitude, sont restés peu utilisés.
- 27 La formule, qui semble fonctionner dans la capitale, au niveau national et pour un grand public cultivé en constant renouvellement, paraît mal adaptée, au niveau local, pour un public plus restreint comme celui d'une entreprise ou d'une université. Dans ce contexte, les besoins sont différents et le centre de ressources doit remplir une fonction différente, au service de formations structurées.

Le centre de ressources, lieu d'assistance à la formation.

- 28 A l'Université Paul-Valéry, à Montpellier, l'Espace Multimédia Langues et Culture, créé en 1992, accueille près de 2000 étudiants par an, sur 300 m², du lundi au vendredi, de 9 h à 19 h. Il propose des produits d'apprentissage, non dans une centaine de langues, mais pour les six (anglais, espagnol, allemand, arabe, hébreu et russe) dans lesquelles les étudiants non spécialistes peuvent obtenir des unités de valeur obligatoires en langues.
- 29 Compte tenu du volume d'heures d'enseignement requis pour une unité de valeur, du nombre d'étudiants et du nombre d'heures d'enseignants affecté à la formation en langues des étudiants non spécialistes, une formation uniquement en présentiel aurait regroupé un trop grand nombre d'étudiants (entre quarante et cinquante par séance). Chaque groupe a donc été divisé en deux et chaque demi-groupe suit 1 h 30 de travaux dirigés une semaine sur deux, l'autre moitié du temps étant obligatoirement consacrée à un travail en autoformation sur la base des directives données par l'enseignant la semaine précédente.
- 30 Chaque étudiant réserve son heure en fonction de son emploi du temps et des contraintes de planning de l'Espace Multimédia. Une personne-ressource, présente sur place, assure une aide surtout technique. Elle accueille l'étudiant, note sa présence, l'aide à s'installer, consulte si besoin les directives de l'enseignant, distribue le matériel et le range après usage, intervient en cas de difficulté sur un appareil...
- 31 Dans ce cas, le centre de ressources a pour fonction de renforcer le travail pédagogique réalisé par ailleurs. Il répond aux problèmes posés par la massification de l'enseignement supérieur et pallie, en fait, les manques de professeurs et/ou de locaux face à un nombre toujours croissant d'étudiants. Sa fonction principale est d'être un

complément des cours dispensés de façon traditionnelle pour la validation d'une unité de valeur.

- 32 Au GRETA de Paris, dans le cadre de « Créalangues », une fonction quelque peu semblable est attribuée au centre de ressources. En effet, les stagiaires peuvent s'inscrire à des stages intensifs de langues vivantes : 6 heures par jour, comprenant 4 heures de cours le matin et 2 heures de travail individuel en médiathèque, l'après-midi. Trois formateurs se relaient pour chaque groupe de stagiaires, deux d'entre eux donnent les cours et un troisième prescrit le travail de l'après-midi. En fonction des objectifs du cours, il établit avec chaque stagiaire un diagnostic des notions à renforcer, des éléments de phonétique à acquérir, etc.
- 33 Par rapport à l'exemple précédent, dans lequel les séquences en autoformation, bien qu'individuelles, répondent à une prescription collective, le travail dans le centre de ressources s'effectue ici de manière plus personnalisée, grâce à l'attention portée par le formateur au processus d'apprentissage de chaque stagiaire, et les séquences en autoformation sont intégrées dans la conception générale de la formation, au lieu de ne constituer qu'un pis-aller palliatif. Cependant, quelle que soit l'origine de la décision de mise en place, nécessité institutionnelle et économique ou volonté d'innovation pédagogique, le centre de ressources lieu d'assistance à la formation conserve un rôle de complément à un enseignement dans lequel l'essentiel des activités d'apprentissage relève d'un présentiel classique.
- 34 L'enseignement présentiel n'est pas seul, d'ailleurs, à recourir aux centres de ressources comme complément à d'autres formes pédagogiques. C'est peut-être dans les dispositifs de formation à distance que la fonction du centre de ressources comme lieu d'assistance à la formation est la plus immédiatement perceptible. Travaillant seul, à domicile, sur des documents qui lui sont envoyés par l'institution auprès de laquelle il est inscrit, l'apprenant peut, dans le centre de ressources, trouver des produits complémentaires ou communiquer, en face à face ou en ligne, avec un tuteur²⁰. Le développement du réseau des « Eurostudy Centers », considéré comme un des éléments clés de l'Association Européenne des Universités d'Enseignement à Distance (EADTU) va dans ce sens. Dans le domaine des langues vivantes, l'ouverture, à la rentrée 1996, de l'Eurostudy Center de la Défense, projet particulièrement dédié aux langues européennes et porté par l'établissement public de la Défense, l'Université de Paris X et la Fédération Interuniversitaire d'Enseignement à Distance (FIED), est un événement significatif.

Le centre de ressources, lieu de la formation.

- 35 Le centre de ressources ouvert en 1987 au Centre d'Autoformation du CUCES de Nancy est, quant à lui, au cœur du dispositif de formation.
- 36 Disposant de 300 m², il est ouvert du lundi au vendredi, de 10h à 19h30, et le samedi matin. Il comporte 36 postes de travail sur magnétophones, magnétoscopes, télévisions recevant les chaînes étrangères, équipement informatique et multimédia. Il possède environ 120 ouvrages, 180 audiocassettes, 140 cassettes « audio-informatiques », 200 vidéocassettes et 130 logiciels informatiques, didacticiels et CD-ROM. Nous sommes loin, ici aussi, des 20 000 documents et des 140 000 usagers de l'Espace de Langues de la

BPI. L'offre est totalement différente : produits et publics sont sélectionnés en fonction d'objectifs précis de formation.

- 37 Les 400 stagiaires inscrits annuellement à la formation en langues alternent temps d'autoformation dans ce centre et temps de regroupement autour d'un formateur. Toutefois, les temps d'autoformation prédominent ici nettement, puisqu'ils représentent plus de 80 % du temps de la formation : sur des modules de 40 heures, seulement quatre regroupements d'une heure trente chacun sont organisés.
- 38 Lors des regroupements, le formateur prescrit les activités à effectuer en autoformation, règle avec les stagiaires les difficultés qu'ils rencontrent dans leur apprentissage, réajuste les objectifs, reprend certaines questions communes à l'ensemble du groupe. La personne chargée de l'accueil dans le centre de ressources, formée à la gestion documentaire, peut, de son côté, aider les apprenants à choisir parmi les ressources disponibles celles qui correspondent le mieux à leurs besoins, mais elle n'est ni enseignante, ni spécialiste de la matière.
- 39 Le cas de figure est différent du précédent, puisqu'il ne s'agit plus de cours complétés par un travail autonome individualisé, mais avant tout de temps d'autoformation assistée par un formateur. C'est dans le centre de ressources que s'opèrent les apprentissages, qu'ont lieu les échanges entre stagiaires, avec une personne-ressource et, éventuellement même, avec un formateur, en dehors des moments de regroupement.
- 40 Parfois, c'est la totalité du temps de la formation qui se déroule dans le centre de ressources. Les animateurs du centre sont alors des enseignants de langues, formés aux spécificités de l'autoformation. C'est le cas, par exemple, dans les centres d'autoformation en langues du Pôle universitaire européen de Strasbourg, où la formation de tous les étudiants non spécialistes en langues fait entièrement appel à une autoformation en centre de ressources. Il faut aussi mentionner ici les APP, Ateliers de Pédagogie Personnalisée, répartis sur l'ensemble du territoire, qui offrent des formations variées particulièrement conçues pour les publics peu qualifiés et en difficulté d'insertion.
- 41 A partir de là, c'est en fonction des objectifs des formateurs et du type d'assistance qu'ils apportent, en conséquence, aux apprenants que se jouent les distinctions. D'une aide pédagogique centrée sur le contenu à une aide centrée sur les méthodes de travail et d'apprentissage, d'un parcours prescrit (comme au centre de langues de TF1) à un parcours élaboré par l'apprenant avec l'aide d'un conseiller (comme au centre de ressources en anglais du Conservatoire National des Arts et Métiers, à Paris), en passant par des parcours « personnalisés » et plus ou moins dirigés en fonction des caractéristiques et des demandes des apprenants (comme à l'Espace Langues du GRETA Tertiaire Nord Seine-et-Marne, à Torcy²¹), le centre de ressources lieu de la formation décline des idéaux et des pratiques pédagogiques très divers, mais, en tout état de cause, s'impose comme pivot du dispositif de formation.
- 42 Récemment, certains centres de ressources visant, au départ, des formations spécifiques ont, pour se procurer un complément de financement, ouvert leur porte à un public plus large que celui inscrit aux formations qu'ils proposent. Ainsi, le Centre des Langues Vivantes de l'Université Pierre Mendès-France à Grenoble²² propose aussi ses services à des personnes qui ne sont pas inscrites à l'université. Le centre de ressources lieu de la formation se double alors, pour des raisons économiques, d'un centre en libre-service. Il est à noter que ce centre est également un lieu d'activités

culturelles, organisant des festivals de courts métrages américains, des rencontres-débats avec diverses personnalités du cinéma et du théâtre, etc. On retrouve donc, dans ce lieu de formation, des activités de type culturel qui, comme au Centre Georges-Pompidou, remplissent une fonction d'appel pour un public qui, ici encore, se révèle constitué principalement de membres des catégories de population socio-culturellement favorisées.

- 43 On voit, en l'occurrence, poindre un nouveau modèle de centre, lieu complexe et multiforme, dont la polyvalence des activités pourrait, à terme, diluer l'offre éducative, mais tout aussi bien l'enrichir, en ouvrant le monde de la formation sur son environnement.

Modernité des mots ou nouvelles logiques éducatives ?

- 44 D'une certaine manière, la fonction attribuée aux centres de ressources en libre consultation, comme celui du Centre Georges-Pompidou, est très proche de celle de programmes de télévision à caractère informatif ou éducatif diffusés, sans lien avec un dispositif de formation structuré, sur des satellites qu'on a pu comparer à des « médiathèques volantes » ou aux émissions de télévision éducative pour adultes produites en France au début des années soixante-dix et qu'un de leurs responsables qualifiait de « libre-service éducatif »²³. On retrouve aussi, dans cette approche de la formation, les ambitions « citoyennes » de *La Cinquième*, « chaîne de la connaissance », créée sur le cinquième réseau hertzien français en décembre 1994. Tout est à disposition, chacun se sert selon ses besoins et en « fait un libre usage, sans contrôle ni sanction »²⁴. En d'autres termes, utilise et s'approprie qui peut. La question, justement, est de savoir qui peut s'approprier un savoir déconnecté de toute structure organisée de formation. L'offre éducative rencontre ici une société stratifiée dans laquelle les acquis antérieurs influent grandement sur l'appétence et les compétences à se former.
- 45 « Il ne faut pas confondre formations ouvertes, au sens où tous peuvent, en théorie, les recevoir et s'y inscrire, sans exigence préalable et formations accessibles à tous », écrivions-nous à propos de la télévision éducative²⁵, concluant, ailleurs, que les programmes actuels « privilégient ceux qui ont déjà accès à la formation par d'autres moyens et savent déjà en tirer profit ». De son côté, à propos de la médiathèque de langues du centre Georges-Pompidou, J.-F. Barbier-Bouvet estimait que la vision de ces lieux de culture comme « espace de promotion sociale » (ou comme moyen de « réduction de la fracture sociale », dirions-nous aujourd'hui) demeure mythique et revient à amalgamer « accessibilité virtuelle » et « pratique effective d'une population », ajoutant qu'« il ne suffit pas de proposer un bien pour que les utilisateurs qui se manifestent soient ceux à qui ce type de service fait le plus défaut, et dont la demande ne peut être satisfaite par d'autres moyens »²⁶.
- 46 Rien de nouveau donc, en ce qui concerne les diverses offres éducatives en libre-service et les centres de ressources conçus sur ce modèle ont sans doute aussi peu de chances que les autres espaces de même nature de bouleverser l'ordre établi du système éducatif. Nous sommes dans le domaine de la diffusion culturelle où, comme pour les autres biens et services, ce sont les nantis qui consomment le plus.

- 47 Les centres de ressources lieux d'assistance à la formation ne remettent pas beaucoup plus en cause les schémas classiques, même si deux intentionnalités s'y rencontrent, celle de l'institution et celle de l'utilisateur. Le travail effectué dans ces centres est très proche du rituel « travail personnel », imposé à tout apprenant, du primaire à l'université, qui peut se faire au CDI de l'établissement scolaire, en bibliothèque, au centre de documentation de l'entreprise..., mais aussi chez soi, si l'on possède les documents nécessaires. Dans le nouvel ordre du marché de la formation médiatisée, les produits pédagogiques sont de plus en plus coûteux et l'apprenant ne dispose pas toujours des matériels sophistiqués pour les utiliser. Le centre de ressources devient alors le lieu indispensable où il peut accéder à ces produits.
- 48 Une évolution commence à se dessiner uniquement lorsqu'un formateur ou un tuteur intervient de façon personnalisée pour aider l'apprenant à construire ce travail et, plus encore, lorsqu'il s'emploie à lui fournir les outils intellectuels et méthodologiques qui lui permettront de s'approprier sa démarche de formation. Néanmoins, si la présence d'un centre de ressources facilite la mise en oeuvre d'une telle approche pédagogique, celle-ci peut exister indépendamment de ce type de dispositif.
- 49 Un centre de ressources, pas plus que les outils technologiques ou les documents désormais multimédias qui s'y trouvent, ne constitue, en lui-même, une panacée ou une source de « révolution pédagogique ». C'est lorsque l'essentiel du processus de formation s'y déroule, lorsque la plupart des connaissances sont véhiculées par divers supports adaptés, et non par l'enseignant qui choisit de privilégier son rôle de médiateur, lorsqu'une communication et des coopérations s'instaurent entre les apprenants, lorsqu'enfin ceux-ci peuvent y exercer véritablement leur autonomie, que le centre de ressources mérite pleinement l'appellation de *nouveau lieu de formation*, car il devient le *lieu d'une nouvelle formation*.
- 50 Alors seulement, peut-être, la dynamique née de la dialectique entre la nouveauté des espaces et la nouveauté des activités qui s'y déploient permet-elle de percevoir les prémices d'une modification en profondeur du système de formation, susceptible de l'ouvrir à des publics qui, jusqu'alors, s'en tenaient (ou en étaient tenus) à l'écart. Certes, il ne s'agit encore que de pratiques marginales dont rien n'autorise à affirmer qu'elles se généraliseront ou qu'elles ne dériveront pas sous l'effet d'enjeux technologiques, économiques, institutionnels ou sociaux difficiles à contrôler²⁷. C'est toutefois à leur propos qu'il semble possible, sans préjuger de l'avenir, d'évoquer des phénomènes de rupture et de reconstruction des logiques éducatives.

BIBLIOGRAPHIE

Albéro, Brigitte, (article en cours de publication), « La formation et l'« auto » : réflexion sur la terminologie en usage dans l'apprentissage des langues ».

Barbier-Bouvet, Jean-François, (1982), *Babel à Beaubourg : l'autodidaxie linguistique à la BPI*, Paris, Centre Georges-Pompidou, BPI, pp. 9-28.

Caizzi, A. et Rebuffaud, P., (1991), « Utiliser, créer un centre de ressources », in *Multimédia, multi-ressources : leur utilisation dans la formation des bas niveaux de qualification*, Paris, CLP (Comité de Liaison pour la Promotion des Migrants et des Publics en Difficulté d'Insertion), coll. Échanges, pp. 23-28.

Commission européenne, (1996), *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*, Bruxelles, 107 p.

Enriotti, Schéhérazade, (janvier 1991), « Le Centre de Ressources : une structure au service d'un système de formation centré sur l'individu », *Le Journal de la Formation Continue et de l'EAO*, n° 252, pp. 10-14.

Enriotti, Schéhérazade, (mai-juin 1993), « Du document de formation autosuffisant au centre de ressources d'autoformation », *Actualité de la Formation Permanente*, n° 124, pp. 31-36.

Garnier, Roland, (octobre 1968), « RTS/Promotion (éducation des adultes, télévision) », *Bulletin de la Radio-Télévision Scolaire*, n° 74, p. 64.

Glikman, Viviane, (mai 1989), *Évolution d'une politique en matière de technologie éducative. Histoire de RTS/Promotion, une expérience française de télévision éducative pour adultes (1964-1985)*, Doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Paris V-René Descartes, p. 305.

Glikman, Viviane et Harrari, Michèle, (1993), « Médias de masse et formation à distance des adultes faiblement scolarisés », in : *Technologies nouvelles et éducation. Le point sur les recherches achevées à l'INRP en 1991 et 1992*, Paris, INRP, p. 39.

Jacquinet, Geneviève, (juillet 1996), « L'interactivité, dernier des postulats fondamentaux... et menteurs ! », Paris, *Lettre d'ATENA*, n° 27, p. 8.

Melot, Michel, (1990), « Préface », in : J. Ekizian, N. Druet et J. Vuillaume, *Langues vivantes et bibliothèques publiques*, Paris, Centre Georges-Pompidou, BPI, Dossiers techniques n° 8, pp. 1-2.

Observatoire des ressources audiovisuelles pour l'éducation permanente, (1995), *Ressources multimédias pour l'apprentissage des langues*, Paris, ORAVEP, 471 p.

Quéré, Maryse, (1994), *Vers un enseignement supérieur « sur mesure »*, Paris, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction générale des Enseignements supérieurs, pp. 10-11.

Possoz, D., (1992), *Individualiser la formation*, ADEP, 1985, cité par Ariane Kepler dans *Le centre de ressources. Pourquoi ? Comment ?*, Lyon, Chronique sociale, p. 31.

Roca, Octavi et Vidal, Núria, (1995), « L'autoformation en Espagne : des centres d'auto-apprentissage aux systèmes de formation personnalisés », *Éducation Permanente*, n° 122, pp. 125-130.

NOTES

1. *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*, Bruxelles, Commission européenne, 1996, 107 p.
2. Vidéoconférences, dans lesquelles la transmission des images s'effectue par satellite et l'interactivité est assurée par le téléphone ou le fax, et visioconférences, où la transmission des images et l'interactivité sont assurées via le réseau téléphonique.
3. Cf. Geneviève Jacquinet, « L'interactivité, dernier des postulats fondamentaux... et menteurs ! », Paris, *Lettre d'ATENA*, n° 27, juillet 1996, p. 8.
4. Cf. dans ce même numéro l'article de Julien Deceuninck concernant les espaces documentaires.

5. Ainsi, un rapport de l'ADEP (Agence pour le Développement de l'Education Permanente), rédigé par Elisabeth Caillet et Catherine Chrétien, et daté de 1979, était-il intitulé *Les centres de ressources pédagogiques*.
6. Schéhérazade Enriotti, « Le Centre de Ressources : une structure au service d'un système de formation centré sur l'individu », *Le Journal de la Formation Continue et de l'EA*, n° 252, janvier 1991, pp. 10-14.
7. Maryse Quéré, *Vers un enseignement supérieur « sur mesure »*, Paris, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction générale des Enseignements supérieurs, 1994, pp. 10-11.
8. Par exemple, dans l'enseignement supérieur, le RUCA (Réseau Universitaire des Centres d'Autoformation), les CURES (Centres Universitaires de Ressources Éducatives), RANACLES (Rassemblement national des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur)...
9. Comme, par exemple, Frédéric Haeuw, Laurence Thiéry et Djamila Réhouma dans « Centres de ressources et tutorat : le cas des CURES », in : TRIGONE GRAF, *Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation. Deuxième colloque européen sur l'autoformation (Université des Sciences et Technologies de Lille, 6-7 novembre 1995)*, Lille, CUEEP, USTL, Les Cahiers d'Études du CUEEP n° 32-33, 1996, pp. 63-66.
10. Brigitte Albéro, « La formation et l'« auto » : réflexion sur la terminologie en usage dans l'apprentissage des langues », article en cours de publication.
11. « Utiliser, créer un centre de ressources », in : A. Caizzi et P. Rebuffaud, *Multimédia, multi-ressources : leur utilisation dans la formation des bas niveaux de qualification*, Paris, CLP (Comité de Liaison pour la Promotion des Migrants et des Publics en Difficulté d'Insertion), coll. Échanges, 1991, pp. 23-28.
12. D. Possoz, *Individualiser la formation*, ADEP, 1985, cité par Ariane Kepler dans *Le centre de ressources. Pourquoi ? Comment ?*, Lyon, Chronique sociale, 1992, p. 31.
13. Octavi Roca et Núria Vidal, « L'autoformation en Espagne : des centres d'auto-apprentissage aux systèmes de formation personnalisés », *Éducation Permanente*, n° 122, 1995, pp. 125-130.
14. Ressources multimédias pour l'apprentissage des langues, Paris, ORAVEP, 1995, 471 p.
15. Cf. E. Fichez et A. Payeur, dans ce numéro.
16. Schéhérazade Enriotti, « Du document de formation autosuffisant au centre de ressources d'autoformation », *Actualité de la Formation Permanente*, n° 124, mai-juin 1993, pp. 31-36.
17. Michel Melot, « Préface », in : J. Ekizian, N. Druet et J. Vuillaume, *Langues vivantes et bibliothèques publiques*, Paris, Centre Georges-Pompidou, BPI, Dossiers techniques n° 8, 1990, pp. 1-2.
18. Idem.
19. Jean-François Barbier-Bouvet, *Babel à Beaubourg : l'autodidaxie linguistique à la BPI*, Paris, Centre Georges-Pompidou, BPI, 1982, pp. 9-28.
20. Il semble d'ailleurs que, pour diverses raisons, ces centres ne soient pas toujours fréquentés avec empressement par les usagers de la formation à distance (cf., à propos des CURES, Chantal D'Halluin, dir., *Une pratique d'enseignement ouvert : la préparation de l'ESEU en enseignement à distance en 1991-92*, Lille, USTL Flandres Artois/ CUEEP, Les Cahiers d'Études du CUEEP, n° 22, mars 1993, pp. 43-45).
21. Voir descriptif détaillé dans l'encart correspondant.
22. Voir descriptif détaillé dans l'encart correspondant.
23. Viviane Glikman, *Évolution d'une politique en matière de technologie éducative. Histoire de RTS/Promotion, une expérience française de télévision éducative pour adultes (1964-1985)*, Doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Paris V-René Descartes, mai 1989, p. 305.
24. Roland Garnier, « RTS/Promotion (éducation des adultes, télévision) », *Bulletin de la Radio-Télévision Scolaire*, n° 74, octobre 1968, p. 64.

25. Viviane Glikman et Michèle Harrari, « Médias de masse et formation à distance des adultes faiblement scolarisés », in : *Technologies nouvelles et éducation. Le point sur les recherches achevées à l'INRP en 1991 et 1992*, Paris, INRP, 1993, p. 39.

26. Jean-François Barbier-Bouvet, *op. cit.*, pp. 27-28.

27. Cf. notamment, à ce sujet, Élisabeth Fichez et Eric Delamotte, « L'intégration de la distance et du présentiel ; phénomène marginal ou levier de transformation ? », in : V. Glikman et H. Papadoudi, « Formations à distance : une réalité plurielle », *MScope Médias*, CRDP de Versailles, n° 9, mars 1995, pp. 106-113.

RÉSUMÉS

De « nouveaux lieux de formation », intégrant de nouvelles technologies, émergent dans un double contexte : celui d'une acculturation progressive des populations à de nouveaux médias, ainsi que de la revendication de musées, bibliothèques, etc., à doubler leur activité de centre de ressources par une activité de formation. Mais quand peut-on dire qu'il y a vraiment innovation ? Les auteurs, s'attachant aux centres de ressources en langues, dégagent trois types de lieux selon les pratiques de formation mises en oeuvre : le libre service éducatif, le lieu d'assistance à la formation, le lieu de formation. Si les deux premiers ne semblent que reproduire, en les modernisant, les schémas pédagogiques classiques, le troisième type, encore marginal, pourrait être considéré comme innovant, dans la mesure où il permet à l'enseignant de privilégier son rôle de médiateur, et à l'apprenant d'exercer véritablement son autonomie.

New « places of training », integrating new technologies, are emerging within a two-sided context : that of people being progressively made familiar with new media, as well as museum, libraries, etc., demanding that their activities as resource centers be complemented by aid to learning activities. Still, when can it said that there is actually innovation ? The authors, considering language resource centers, single out three types of places according to the training techniques carried out there : the educational self service, the place of aid to learning and the place of training. While the former two look as if they are only reproducing, after modernizing them, classical educational patterns, the third type, though still marginal, might be considered as innovation, in so far as it makes it possible for the teacher to insist on his role as a mediator, and for the learner to really make use of his autonomy.

INDEX

Mots-clés : formation, éducation, apprentissage linguistique

Keywords : training, education, language learning

AUTEURS

BRIGITTE ALBÉRO

Brigitte Albéro poursuit une thèse de didactique dans le cadre du Laboratoire d'Ingénierie Didactique (Paris VII). Elle étudie les phénomènes d'autoformation. Associée à l'équipe Formation

des Adultes (Formation Education et Distance) du département Technologies nouvelles et Education de l'I.N.R.P. Elle a participé à la mise en place d'un centre de ressources en langues à Barcelone.

VIVIANE GLIKMAN

Viviane Glikman, sociologue, est maître de conférences à l'I.N.R.P. ; elle poursuit ses recherches au département Technologies nouvelles et Education, où elle est responsable de l'équipe Formation des adultes. Elle a publié de nombreux travaux sur les usages de la télévision pour la formation des adultes (publics faiblement scolarisés). Elle développe actuellement ses recherches sur le thème : offre et usages en matière de dispositifs de formation médiatisée, ouverte et à distance.