

Chapitre 4

De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques

Brigitte Albero

Ce chapitre est paru en 2010 dans l'ouvrage : Albero B., Poteaux N. (dir. par), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas*, Paris, Les éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, coll. praTICs, pp. 67-94.

Proposer une analyse des CRL en tant que dispositif¹ peut laisser croire que les huit centres qui le composent actuellement mènent la même expérience et fonctionnent de la même manière. Or, chaque centre est singulier et conserve ses particularités, même si tous sont orientés par le même projet. Cette contribution s'attache à étudier la façon dont ils s'articulent à ce projet fondateur et ce qui a fait jusqu'ici leur originalité et leur unité.

Pour dégager les lignes principales du dispositif, l'analyse² a exploré trois dimensions mises en évidence dans une recherche antérieure (Albero, 1998, 2000) : les conceptions, modèles sous-jacents, systèmes de valeurs qui impulsent et orientent le projet des acteurs³ (dimension idéologique) ; les principes qui structurent l'architecture du système (dimensions ingénierique) ; la manière dont sont conduites les activités (dimensions pédagogique et praxéologique).

Les résultats de l'étude ont ensuite conduit à distinguer dans le dispositif, trois éléments en interrelation qui permettent de comprendre les réalisations des CRL, leurs difficultés et les tensions dont ils sont l'objet : le *dispositif idéal* en tant que projet fondateur qui oriente en permanence, souvent de manière implicite, l'activité des responsables et de certains intervenants ; le *dispositif vécu* par les acteurs dans sa mise en œuvre effective sur le terrain, selon les contextes spécifiques, les dispositions et les compétences ; le *dispositif fonctionnel de référence*, base commune de règles formelles et de cadres pratiques à partir desquels se mènent les négociations et se prennent les décisions.

Compte tenu des importants changements institutionnels récents et en cours⁴, cette contribution se clôt par une interrogation sur le devenir de l'expérience des CRL.

¹ Sur un plan général, un dispositif est une organisation sociotechnique fonctionnelle qui organise et met en relation des humains et des moyens dans un environnement spécifique en vue de finalités précises. En tant que dispositif de formation, les CRL sont une variété particulière d'organisation, à finalité essentiellement cognitive et sociale. Sa singularité tient à ce que l'agencement des moyens matériels et humains, techniques et symboliques, est entièrement conçu en vue de susciter et d'accompagner la démarche d'autoformation des étudiants.

² Analyse menée à partir d'observations directes, de documents écrits et d'entretiens. L'analyse des données de l'observation directe a été croisée avec celle des transcriptions d'entretiens semi-directifs portant sur les pratiques des divers acteurs (cotés R : responsables ; IP : intervenants pédagogiques ; A : apprenants) ainsi qu'avec les documents produits par les centres (présentations, plaquettes, rapports, articles, documents pédagogiques). Pour ne pas surcharger le texte, nous ne citerons que quelques extraits d'entretiens significatifs.

³ Acteur au sens sociologique (Crozier, Friedberg, 1977) : agent social opérant dans une relation d'interdépendance réciproque au sein d'un "jeu" collectif qui fait "système" et qui détermine pour chacun un champ d'action fait de contraintes et de marges spécifiques de liberté.

⁴ Fusion des universités strasbourgeoises, LMD, LRU, modification des conditions de la recherche et du statut des enseignants-chercheurs, masterisation de formations professionnelles.

1 - Un environnement culturel⁵ favorable

La notion d'autoformation a conduit à des malentendus qui ont souvent permis de justifier l'abandon des apprenants à leurs seules capacités d'apprendre par leurs propres moyens⁶. L'échec pratique de cette conception a conduit à trouver des formes palliatives d'intervention à dominante "tutorale" ou "prescriptive" qui, en proposant un "enseignement différé" plus ou moins accompagné, sauvegardent l'essentiel des caractéristiques de la figure enseignante (*ibid.*). A l'opposé, une autre conception définit l'autoformation comme un processus de développement et d'actualisation de soi en interaction permanente avec le monde naturel (écoformation) et social (hétéroformation) (Pineau, 1983, 1985). Les principes d'action qui en découlent sont très différents de la précédente et ils marquent le passage paradigmatique du modèle de l'instruction à celui de l'autonomisation (Albero, *ibid.*). A l'Université Louis Pasteur (ULP), les expériences pédagogiques à dominante "coopérative" et "auto-directive" (*ibid.*) se situent clairement dans le second modèle. Avec l'"enseignement expérimental de la chimie en première année de DEUG"⁷, le "Labo ouvert"⁸ ou l'expérience plus récente des CRL, l'autoformation est progressivement devenue depuis 1988 une pratique pédagogique *ordinaire* dans l'établissement.

Alors qu'elles constituent ailleurs une curiosité, ces expériences apparaissent évidentes dans le contexte strasbourgeois, au point qu'elles semblent vérifier une fois de plus une analyse produite par A. Leroi-Gourhan (1943, 1971). Pour ce paléontologue ethnologue, une technique n'est adoptée par un milieu qu'à condition que celui-ci soit prêt à accueillir la nouveauté, au double plan des besoins générés par l'environnement naturel ("milieu extérieur") et des représentations et habitus du groupe ("milieu intérieur"). C'est ce qu'il appelle le "milieu technique" (*ibid.*). Dans le contexte strasbourgeois, trois phénomènes contribuent à créer cet environnement propice à l'intégration de ces pratiques innovantes : une ouverture et une expérience ancienne sur les questions de l'autonomisation du sujet par la formation ; le soutien politique de l'établissement et du Ministère ; l'inscription dans des réseaux internationaux.

1.1 - Une région ouverte à l'interculturel et aux questions pédagogiques

L'ULP est une construction de la fin du XIX^{ème} siècle qui conserve l'empreinte de la culture allemande dans ses bâtiments et son important patrimoine muséographique. Sa position frontalière a favorisé le développement progressif d'une coopération scientifique (recherche et formation) depuis 1989 sous forme d'une Confédération européenne des universités du Rhin supérieur⁹ (réseau EUCOR) qui regroupe les sept universités des cinq villes (Bâle, Fribourg en Brisgau, Karlsruhe, Mulhouse, Strasbourg) de trois pays (Allemagne, France, Suisse). Par ailleurs, Strasbourg accueille plusieurs instances européennes¹⁰ qui, par leur seule présence, confèrent une vocation internationale à la ville et

⁵ Au sens anthropologique d'ensemble des codes, langages, valeurs et représentations, individuellement incorporés et collectivement partagés de manière explicite ou tacite.

⁶ R. G. Brockett et R. Hiemstra (1991) repèrent cette tendance comme l'un des mythes relatifs à l'autoformation. P. Carré (1999) la définit comme une "soloformation". En pratique, les tentatives menées dans cette perspective se soldent par un échec, à l'exception des cas restreints de mise à niveau de publics très sélectionnés ou très motivés.

⁷ Entre 1988 et 1996, l'afflux massif d'étudiants en première année (2500 inscrits) laisse envisager la fermeture des TP. Michèle Kirch met en place avec quelques collègues une modalité d'initiation aux sciences expérimentales. Au premier semestre, 20h. facultatives et non évaluées, permettent d'aborder les grands domaines et les règles principales de sécurité, tout en construisant les conditions du travail autonome. Le modèle est le fonctionnement ordinaire d'un laboratoire de recherche en chimie : chacun travaille sur son sujet en s'appuyant sur l'environnement technique et humain. Les sujets se basent sur quatre manipulations représentatives du champ : synthèse organique, synthèse minérale, chimie physique, chimie analytique. Les exercices débouchent sur la fabrication de molécules (ex : sels de chrome), la vérification de leur identité (ex : aspirine), la mesure de phénomènes (ex : vitesse de fluoration de l'hémoglobine), l'analyse de produits (ex : eaux de diverses provenances). Un guide est proposé (gestes, sécurité, progression). Le temps de la séance est consacré aux manipulations avec tenue d'un cahier de labo et rendu d'un rapport de manipulation. Des moments collectifs en milieu et fin de séance permettent de répondre aux questions, discuter des modes opératoires et des résultats, conseiller. Au second semestre, les étudiants travaillent de manière autonome en groupe sur cinq thèmes différents de leur choix.

⁸ A partir de 1996, pour augmenter le volume horaire de formation à la pratique expérimentale, les étudiants peuvent, en plus des 4h. de TP hebdomadaires, accéder librement au laboratoire de chimie une demi-journée par semaine. Une permanence y est assurée. Dans une salle attenante, une bibliothèque est ouverte aux étudiants et aux chercheurs. Ce lieu offre un espace de travail convivial où les idées et les conseils circulent.

⁹ <<http://www.eucor-uni.org>>

¹⁰ Siège du Conseil de l'Europe qui dans la décennie 70-80, a publié, nombre d'études sur la notion d'autonomie.

influence image et identité. C'est ainsi que dès 1991, la création du premier Pôle européen a incité les présidents des trois universités à déclarer que les diplômés strasbourgeois seraient trilingues.

La proximité de Nancy joue également un rôle dans le rapport à la formation. Depuis les années 1950, cette région a produit nombre de propositions¹¹ innovantes dans le secteur de la formation continue des adultes (Laot, 1999). Initiées par un ensemble de personnalités¹², le développement conceptuel et pratique de ces idées novatrices, diffusées par des interventions et des publications, ont exercé une influence certaine. Le Centre de Recherche et d'applications pédagogiques en langues (CRAPEL) fondé par Yves Châlon en 1970, puis dirigé successivement par Henri Holec et Marie-José Gremmo, a été une source constante d'interaction pour l'équipe strasbourgeoise.

Personnalités, dispositifs, activités intellectuelles et pédagogiques, mais aussi politiques, économiques et sociales, ont contribué à créer une culture particulière de formation et un réseau d'acteurs qui constituent un *milieu sociotechnique* propice au développement de ce type d'expériences.

1.2 - Des soutiens politiques continus et un réseau international

Dans leur université, Michèle Kirch et Nicole Poteaux représentent deux disciplines, chimie et linguistique appliquée à l'apprentissage des langues, qui n'étaient pas destinées à se rencontrer. Ce qui a rapproché dès l'origine les deux universitaires est leur commun intérêt pour une pédagogie centrée sur la formation des étudiants à l'autonomie. Dès 1989, elles travaillent ensemble en tant que chargées de mission auprès de la présidence, le Département des Sciences de l'éducation¹³ fournissant le cadre institutionnel de collaboration. Un climat de confiance accompagné par un déploiement de moyens¹⁴, les encourage à participer aux projets collectifs. Une quinzaine d'années plus tard, les huit centres sont créés avec le soutien permanent de la vice-présidence¹⁵ et celui du ministère qui appuie les projets¹⁶ strasbourgeois réalisés en partenariat avec d'autres établissements de l'enseignement supérieur.

Le développement des CRL ne se restreint pas au niveau local. De nombreux contacts se nouent avec des collègues¹⁷ au niveau national (RANACLES, RUCA) et international (CERCLES), qui sont l'occasion d'échanges d'idées, d'expériences et de réflexions théoriques. Les partenaires partagent certaines stratégies d'action et se soutiennent dans leurs projets respectifs.

¹¹ Le Système d'auto-apprentissage avec soutien (SAAS) développé par le Centre de recherche et d'applications pédagogiques en langues (CRAPEL) et "l'apprentissage auto-dirigé" (Holec, 1979 ; 1994) ; l'autoformation et l'apprentissage par alternance au CUCES de Nancy (Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale) et l'"autoformation assistée" inscrite dans le cursus des ingénieurs de l'Ecole des Mines (Schwartz, 1972) ; "l'enseignement sur mesure" (Quéré, 1994) dans les centres d'autoformation en sciences du Réseau universitaire des centres d'autoformation (RUCA) ; développement de plus de 800h. de ressources numériques (Premier Cycle sur Mesure et Université En Ligne) ; création avec ITEM-Sup (fédération d'associations) des "Amphis de la Cinquième" (TV) et de Canal U (Web), portés par Nancy et Strasbourg.

¹² Henri Holec et d'autres membres du CRAPEL à Nancy 2 ont réalisé une expérience unique en France, sur le long terme, élaborant des outils didactiques et pédagogiques, organisant des formations en France et à l'étranger, publiant des articles et ouvrages. Bertrand Schwartz a définitivement marqué le monde de la formation des adultes par les dispositifs innovants qu'il a initiés, les missions officielles auxquelles il a participé et par ses nombreuses publications. Maryse Quéré a eu une influence particulière lors de sa mission au Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Elle a notamment contribué à créer le RUCA et ITEM-Sup, qui centrent une part de leur activité sur les problématiques de l'intégration des technologies dans l'enseignement supérieur. Voir : Albergo (2003a).

¹³ "C'était le seul endroit où (...) je pouvais espérer réfléchir à ce genre de choses (didactique et rapport au savoir)" (R2).

¹⁴ "Au CEVU, on ne fait que gérer la vie étudiante... (...) 35 millions de francs (...) à la clé, ça donne de l'intérêt pour se mêler un peu de ce qui s'y passe (...) ce Conseil avait une vraie responsabilité" (R3).

¹⁵ Annie Cheminat, (PU chimie), vice-présidente du CEVU a suivi la quasi-totalité de ces projets.

¹⁶ Soutien au projet NOMAD (Nouvelles méthodes d'apprentissage en DEUG) présenté par Strasbourg en 1990 qui apport de deux millions de francs sur trois ans ; soutien au développement national de ce projet initial qui est à la base de la mise en place du RUCA (6 centres d'autoformation en France : Bordeaux, Nancy, Lille, Grenoble, Paris 6 et Strasbourg) (R2).

¹⁷ Michèle Kirch se déplace à Bordeaux pour rencontrer Alain Rahm, directeur du Centre Alpha et alors président du RUCA. Elle participe également à la création d'ITEM-Sup. Nicole Poteaux intervient activement dans les réseaux RANACLES (Rassemblement national des centres de langues de l'enseignement supérieur) et CERCLES (Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur). Elle contribue également au développement de nombreux centres de ressources à l'étranger entretenant des relations régulières avec les responsables des centres.

1.3 - Une configuration liée à une histoire

L'organisation unique, à la fois unifiée et décentralisée, du dispositif est aussi le produit de sa longue histoire (annexe 17), orientée par un projet d'établissement et des responsables déterminés. Mis en place de façon successive depuis 1993 et fédérés depuis 2004 dans le "Département ULP-Langues", les huit centres ont un cahier de charges commun (annexe 16) qui permet aux filières volontaires des trois universités d'expérimenter avec un minimum de risques une autre organisation de l'enseignement des langues. Dès l'origine, un service transversal (SPIRAL¹⁸) a proposé une structuration ingénierique et pédagogique commune qui n'impliquait pas pour autant une conformité. Chaque centre conserve ainsi ses caractères propres en termes de public étudiants¹⁹, d'espaces matérialisés et de pratiques pédagogiques, et il bénéficie d'une grande autonomie de fonctionnement²⁰ et de décision. Malgré les différences, et le plus souvent avec elles, une orientation maîtresse se dégage de l'ensemble, qui rend cohérentes les expériences pédagogiques diverses réalisées en langues.

2 - Une réponse pragmatique à des besoins nouveaux

A l'ULP, l'intérêt pour l'autoformation ne correspond ni à une mode²¹ ni à une volonté d'afficher sa capacité d'innovation. Il est porté par quelques individus qui considèrent normal d'adapter en permanence leur action aux besoins de l'institution et aux demandes politiques et sociales. Face aux taux élevés d'échecs dans les premiers cycles, à la fluctuation des effectifs et à l'hétérogénéité des publics et des besoins, les responsables ont choisi très tôt d'aborder les problèmes d'enseignement des langues secondes de manière non pas frontale mais indirecte : un pas à pas modeste et prudent, proposant des solutions pratiques et des résultats visibles appuyé sur une stratégie à long terme de persuasion et d'implication progressive de l'environnement universitaire. A l'encontre des dynamiques à courts termes qui privilégient les résultats immédiats (Aubert, 2003), les acteurs ont su dès le départ que la mise en place de projets et de solutions viables exigerait beaucoup de temps²² et d'efforts²³.

2.1 - Limites de l'enseignement classique pour l'apprentissage des langues

L'autoformation dans les CRL ne se développe pas *contre* les pratiques de l'enseignement en usage ni dans le but de les remplacer. Elle se présente comme une proposition alternative²⁴ qui répond à des impératifs et à des besoins institutionnels auxquels l'existant ne répond pas²⁵. Ce qui est remis en cause dans l'enseignement traditionnel, c'est moins son caractère magistral que le fait de l'ériger en modalité unique, en particulier pour l'apprentissage des langues qui oppose de nombreuses raisons à cette

¹⁸ Initialement prévu pour produire des ressources et offrir un lieu de formation aux enseignants, SPIRAL, service interuniversitaire initié par le Pôle européen, est un centre de ressources ouvert aux étudiants des trois universités pour les langues *modîmes* (acronyme du Conseil de l'Europe pour désigner les langues les "moins diffusées moins enseignées"). Il complète ainsi la formation en langues des 3 universités qui concentrent leurs efforts sur l'allemand, l'anglais, l'espagnol et le français langue étrangère.

¹⁹ "On peut observer un 'effet-filière' : les étudiants de médecine ont beaucoup de difficulté à entrer dans une démarche d'autonomie" (IP7) ; "en biologie, il y a une dynamique, la preuve d'une autonomie (...) les étudiants font plus que leurs heures, jusqu'à 40h. semestre, alors qu'ils n'en doivent que 25 (...)" ce n'est pas toujours le cas en sciences de l'éducation, en psycho ou en médecine, ils sont plus scolaires" (IP6).

²⁰ Selon les intervenants pédagogiques, les ateliers d'expression orale sont organisés par niveau ou non, les échanges sont libres ou préparés, des corrections langagières sont proposées ou non.

²¹ Pour les centres d'autoformation en langues, l'effet de mode se situe autour des années 1995. L'institutionnalisation commence dans les années 1985 (première génération), avec un développement plus important dans les années 1990 (deuxième génération) et un franc démarrage à partir de 1994 (troisième génération). Le premier CRL a ouvert ses portes en 1991, ce qui correspond à la période d'institutionnalisation de deuxième génération, mais précède la période de développement qui répond davantage à un effet de mode (Albero, 1998, 2000).

²² "Huit ans de fonctionnement, d'améliorations, de réflexion" (R2) ; "c'est assez épuisant de penser qu'il faut tellement de temps, mais c'est intéressant" (R3).

²³ "Progressivement, les gens ont été convaincus (...) tout le monde a fini par voir que ça pouvait avoir une utilité" (R3).

²⁴ Il s'agit de "proposer autre chose" (R2) ; "voir ce qu'on pouvait faire de différent" (R2) ; "il faut rassurer et essayer, il ne faut pas jeter ce qu'il y avait avant" (R3).

²⁵ "On n'avait pas les moyens de le faire avec les profs dont on disposait" (R3).

position exclusive²⁶. Toutefois, dans ce domaine comme ailleurs, l'enseignement vécu par les enseignants et les étudiants au cours de leur propre formation initiale et professionnelle, constitue un modèle si puissant qu'il oppose un obstacle souvent infranchissable aux changements dans ce domaine. Malgré des expériences et des résultats de recherche convergents depuis près de cent ans, les pratiques restent pour l'essentiel centrées sur le mode magistral de transmission. Or on le sait, ceux qui apprennent dans ce contexte sont pour l'essentiel ceux qui savent assurer par eux-mêmes et à leur manière, l'élaboration et l'assimilation cognitive nécessaires à la construction de la connaissance dont ils ont besoin. Dans l'enseignement supérieur, ce travail qui présuppose de fortes capacités personnelles d'organisation et d'autonomie est laissé par principe à l'initiative des étudiants. La décision de leur fournir, avec les CRL, un dispositif de formation leur permettant de s'entraîner à l'apprentissage autonome est plus qu'une solution aux problèmes d'effectifs de l'institution : c'est une réponse à des besoins que cette dernière n'a pas jugé utile de prendre en charge jusqu'ici.

2.2 - De l'enseignement à l'autoformation des étudiants

L'autoformation n'est donc pas, pour les CRL, une manière de reporter sur l'individu la responsabilité de sa formation. C'est une manière de repenser l'enseignement des langues en déplaçant le centre de gravité du dispositif, des enseignants, concepteurs et ingénieurs, vers les étudiants et les conditions de leur apprentissage. Un tel déplacement ne remet pas seulement en cause l'habitus magistral, l'organisation des contenus disciplinaires et la validation académique des acquis. Il interpelle aussi les systèmes individuels et collectifs de représentation et d'action associés aux disciplines de référence²⁷.

Apprendre : une construction dynamique en interaction avec l'environnement

Les principes qui sous-tendent l'autoformation à l'ULP sont orientés par des conceptions proches du socioconstructivisme²⁸. Dans cette perspective, apprendre ne se limite pas à la mémorisation de contenus disciplinaires ni à l'acquisition de procédures par instruction, pas plus qu'aux constats de l'expérience spontanée ni à la redécouverte des connaissances produites par le milieu socioculturel. Tous ces processus cognitifs nécessaires sont interdépendants mais ils ne deviennent effectifs que s'ils sont mobilisés et unifiés par les besoins, les motifs et l'engagement personnel des sujets. En conséquence, le déplacement vers les acquisitions des étudiants passe aussi par l'analyse des besoins et des formes de validation susceptibles de les préparer à leurs activités ultérieures.

Les CRL sont le fruit des conclusions tirées de ces principes : si personne ne peut apprendre à la place de l'étudiant dans ses apprentissages, c'est à lui que revient la conduite de son parcours de formation ; le rôle de l'institution consiste alors à lui en donner les moyens.

Au-delà des disciplines : des capacités et des compétences génériques

Les acquisitions proposées par les CRL outrepassent donc délibérément les savoirs disciplinaires qui restent premiers, mais ne sont plus l'unique objectif. La visée principale est d'impulser une dynamique d'autoformation permanente, dans et hors l'institution.

Sur ce point, les intervenants relèvent trois types d'obstacles couramment rencontrés : une culture académique centrée davantage sur les produits de la connaissance que sur les processus de son

²⁶ Une enquête conduite auprès de 220 adultes montre un écart important entre temps de formation et résultats. En moyenne, ces adultes ont cumulé quatorze ans de formation aux langues durant leur scolarité, tout en étant inscrits au niveau "faux débutant" dans le centre d'autoformation (Albero, 1998, 2000). Ces résultats corroborent une enquête conduite par l'INSEE à la même époque (Bodier, 1998) : parmi les 90 % des personnes âgées de plus de 15 ans résidant en France qui ont d'abord parlé le français durant leur enfance, on compte "autant de personnes estimant n'avoir aucune notion utilisable en langues étrangères que de personnes disant posséder au moins quelques bases" ; parmi ces derniers, "54 % des personnes déclarent qu'elles n'arriveraient ni à participer à une conversation courante, ni à tenir une conversation téléphonique, ni encore à écrire une lettre, ni même à lire un journal dans aucune langue étrangère vivante".

²⁷ Dans le cas des langues : Didactique des langues, Linguistique et Linguistique Appliquée, Littérature et civilisations étrangères, Phonétique, Sciences du langage.

²⁸ En référence aux travaux qui intègrent la durée et la maturation en interaction avec l'environnement naturel et social dans les processus de formation du vivant et de l'intelligence : que ce soit ceux de psychologues du développement tels que Vygotsky, Piaget, Wallon, Bruner, de biologistes tels que Varela, des neurobiologistes tels que Karli, Damasio, Edelman, Jeannerod et les derniers travaux de Changeux.

acquisition ; un système social qui impose des demandes contradictoires de transmission culturelle et d'adaptation fonctionnelle au marché de l'emploi ; une politique éducative qui instrumentalise l'université, en laissant croire que la validation de diplômes est équivalente à la formation des étudiants. En conséquence, leur progression dans les CRL n'est pas orientée par un programme extérieur mais par la dynamique récursive de leurs propres démarches d'interrogation-expérimentation-compréhension qui étend les apprentissages à de multiples domaines²⁹ habituellement ignorés ou implicitement considérés comme étant acquis.

2.3 - Une stratégie de conviction efficace mais fragile

Créer un espace d'autoformation dans un lieu d'enseignement universitaire est une innovation qui représente un bouleversement profond, même si elle reste locale. Dans un cas aussi évidemment hors normes que celui des CRL, il a fallu commencer par convaincre³⁰, mobiliser et réactiver en permanence un nombre particulièrement important d'acteurs aux différents niveaux de l'institution³¹. Cette stratégie de persuasion ne peut être engagée que si une personne³², ou un groupe de personnes, particulièrement motivée, déterminée et dont l'autorité est reconnue, en assume la responsabilité, veille au maintien et au suivi des orientations et coordonne les interventions à tous les niveaux³³. Pour que la dynamique soit efficace et tienne dans la durée, l'instance responsable a également été relayée par un réseau humain³⁴ fortement engagé dans le projet. Un tel ensemble d'exigences explique que, malgré l'évaluation régulière des acquis³⁵ et l'adhésion de la majorité des acteurs, la pression du contexte et des habitudes puisse à tout moment faire rebasculer les pratiques dans des modes antérieurs de fonctionnement. Côté institution, le soutien dans le temps d'un projet atypique qui réussit et l'inadéquation des critères classiques d'évaluation appliqués aux enseignements traditionnels, restent des points délicats. Conjugés à l'absence d'anticipation sur les suites à donner, ils peuvent, en peu de temps, annuler l'acquis de dizaines d'années de travail.

3 - L'invention de réponses pratiques

La prise en charge de centaines, puis de milliers d'étudiants pour qui les langues étrangères ne sont que des outils seconds dans le cursus a toujours fait problème à l'ULP. Face à l'impossibilité de le traiter de

²⁹ Domaines techniques (manipulation des matériels, équipements, ressources), méthodologiques (organiser et planifier son travail dans le temps), stratégiques (prendre en compte les contraintes institutionnelles, les critères d'évaluation et de validation), métacognitifs (développer une distance réflexive à la fois analytique, comparative et critique sur sa manière de travailler, d'apprendre et d'interagir avec autrui), sociaux (travailler en équipe, formuler avec succès une demande, une interrogation, une réclamation, une suggestion, communiquer en tenant compte d'éléments de contexte tels que le moment, la situation, le type d'interlocuteur, la finalité de la communication), psycho-affectifs (maîtriser ses émotions en situation de communication et réguler le stress).

³⁰ "Ce qui est le plus difficile, ce n'est pas tant d'avoir des idées (...) c'est surtout de les faire vivre et de les concrétiser (...) il faut réussir à vaincre la grande frousse des uns et des autres, y compris les plus malins" (R3).

³¹ "Il ne faut pas seulement que ce soit des gens bien intentionnés qui prennent les décisions, il faut l'ensemble du dispositif ... cela veut dire aussi les administratifs Nous avons eu un secrétaire général à l'ULP qui était à la pointe de l'innovation sur un certain nombre de choses et sur le management des ressources humaines (...) Son boulot, c'était l'administration au service du système" (R3).

³² En langues : "le mérite revient à Nicole Poteaux d'avoir mis tout ces centres de ressources en place et d'avoir su convaincre, les uns après les autres, les responsables de l'université (...) elle a su convaincre aussi les profs du secondaire, ce n'était pas complètement trivial, au démarrage, de les faire rentrer dans cette démarche", "Je ne dirais jamais assez le rôle qu'a joué Nicole. Même si j'avais découvert un matin en me levant que c'était très important de faire de l'autoformation en langues, sans Nicole ça ne serait pas ça. C'est elle le pivot, elle a beaucoup d'opiniâtreté (...). Elle est... convaincante" (R3).

³³ Autorisations et dérogations, négociations, suivi des éventuelles incohérences par rapport au reste du système, problèmes liés au caractère atypique des financements, contrats, locaux, matériels, organisations pédagogiques, systèmes de validation.

³⁴ "J'avais une équipe de directeurs d'UFR avec lesquels je m'entendais parfaitement bien (...) On venait de Pharmacie, de la faculté de Science et vie (...) je les connaissais bien, on était de vieux copains (...) on a travaillé tous ensemble. Il n'y a pas d'autre méthode (...) c'est une conjonction de compétences : Nicole, Michèle et quelques autres", "L'évaluation et l'échange sont la base des progrès des uns et des autres" (R3).

³⁵ Il s'agit de "convaincre les gens qu'on avance, en évaluant régulièrement ce qu'on fait (...) ça peut être encourageant (...) On est souvent dans le faire, on n'attend même pas le résultat, on continue ou on fait autre chose (...) Je me suis beaucoup efforcée d'implanter cette culture de l'évaluation (R3).

la manière habituelle³⁶, deux stratégies étaient possibles : installer une structure centrale regroupant les formations aux langues³⁷ ou au contraire, une diversité de petits centres de ressources à proximité des étudiants et des filières³⁸. La seconde stratégie ayant été retenue, il fallait résoudre un autre obstacle : accueillir de grands nombres sans pour autant renoncer à personnaliser le suivi pédagogique³⁹.

Un remaniement radical des espaces et des temps

Les CRL ne prévoyant par principe ni programme *a priori*, ni parcours prescrit, les normes spatiales, temporelles et relationnelles de l'espace de cours traditionnel n'ont pas lieu d'être. La responsabilité des anciennes unités de lieu (salle ou amphi), de temps (le cours) et d'action (l'enseignement) est déléguée à chaque étudiant qui décide à quel moment il se déplace au CRL, combien de temps il y reste, ce qu'il y fait ou s'il emprunte des matériaux pour aller travailler ailleurs. Les divers centres sur le campus sont placés à proximité des étudiants. Ils constituent le pivot matérialisé du dispositif et chacun décline des modalités d'organisation légèrement différentes en termes d'obligations (nombre minimum d'heures, accès fixes encadrées et accès libres, formes de validation), tout en conservant des constantes communes en termes d'ouverture des locaux (accès, horaires, modalités de travail), de flexibilité des accès et le soutien matériel et humain à l'apprentissage⁴⁰. Les centres sont reliés à une plateforme numérique sur le *web*, espace complémentaire qui apporte information et conseils et multiplie l'éventail des possibles pour chaque usager⁴¹. Cette ouverture de l'espace académique à tous les supports médiatiques (presse, radio, télévision, *web*) oblige les étudiants à les redécouvrir en tant qu'instruments de connaissance, valorisant ainsi les dimensions sociales de la formation informelle.

De proche en proche, l'absence de prescriptions⁴² et de contrôles⁴³ transforme le CRL en un lieu *écoformatif*, un dispositif de *médiation sociotechnique* dédié à l'acquisition des compétences à l'autoformation dans lequel les ressources humaines et matérielles sont délibérément réorganisées pour induire de profonds changements dans les conduites d'apprentissage⁴⁴.

Une convergence calculée de ressources et de moyens

La recherche en sociologie des usages et en formation des adultes montre que les sujets qui tirent le plus grand bénéfice des ressources de l'espace social sont ceux qui y montrent des conduites qualifiées d'"autodidactes". En confrontant l'étudiant à une profusion de ressources (documents authentiques⁴⁵, méthodes, exercices et examens blancs, aides documentaires et méthodologiques), les CRL assurent une fonction d'interface matérielle et symbolique entre l'enseignement académique formel et les

³⁶ Pour une cohorte de 450 étudiants, un enseignant du secondaire est détaché pour assurer 384 h. de formation, face à des groupes de 25 étudiants en moyenne, ce qui fait environ 18 groupes et donc 21h33 consacrées à chaque groupe par an. "Ce n'est pas simplement en ajoutant des heures qu'on va améliorer les compétences linguistiques des étudiants" (IP3).

³⁷ La Maison des Langues, premier projet esquissé pour la création du Pôle universitaire européen en 1990 par les linguistes.

³⁸ Projet alternatif présenté à la chargée de mission du ministère pour la création du premier Pôle universitaire européen, par Nicole Poteaux qui venait de quitter la linguistique pour devenir maître de conférences en sciences de l'éducation.

³⁹ "Plus il y a d'étudiants, plus ils sont différents, plus il faut travailler au niveau individuel" (R1).

⁴⁰ "C'est très modulable et adaptable à chacun" (IP4) ; "certains étudiants préfèrent travailler sur ordinateur plutôt que sur cassettes audio, d'autres au contraire, sont réticents à l'ordinateur et préfèrent le magnétophone. On essaie de leur proposer une variété de supports. A eux d'essayer une diversité d'approches pour un même objectif" (IP4) ; adaptation par exemple à la situation particulière des enseignants-chercheurs de l'établissement ou des étudiants étrangers venu à Strasbourg pour des études scientifiques dans une langue qui est pour eux étrangère (mise en place des formations de FLE).

⁴¹ Par exemple : un étudiant d'odontologie n'a pas les mêmes besoins linguistiques qu'un étudiant de psychologie ; la prévision d'un séjour ne conduit pas à privilégier les mêmes contenus qu'une prévision de publication. Le seul objectif d'obtention d'un examen ne conduit pas élaborer le même parcours qu'une future inscription dans une université étrangère.

⁴² "Je ne demande jamais rien" (IP1) ; "c'est libre, on n'est obligé de faire dans cet ordre-là, on peut faire juste les exercices, on peut écouter juste un exemple, c'est comme on veut" (A6).

⁴³ "De toutes façons ce n'est pas trop contrôlé" ; "c'est le principe... on n'est pas surveillés" (A1) ; "On doit abandonner l'idée de contrôler et de maîtriser tout ce qui se passe, d'obliger l'étudiant à faire quelque chose (...) il y a quelque chose d'autre qui s'instaure et qui fonctionne" (IP1).

⁴⁴ "A un moment donné ils vont avoir le déclic et ça va bien se passer" (IP1) ; "il s'agit de passer du 'j'suis nul en anglais' à 'qu'est-ce que je sais ?'", "on leur demande d'être capables de dire ce dont ils ont besoin. C'est une vision positive des acquisitions" (IP7) ; "ça n'a aucun intérêt d'être rebelle dans un système comme ça (...) c'est assez subversif" (IP1).

⁴⁵ En didactique des langues, on qualifie d'"authentique" un document qui n'a pas été prévu pour l'enseignement ou l'apprentissage : extrait d'un média (presse écrite, radio, télévision, web), de la vie courante (recette, formulaire, lettre, etc.).

espaces sociaux de formation potentielle⁴⁶. Les étudiants sont amenés de cette manière à mobiliser et développer nombre de processus cognitifs implicites, habituellement considérés comme acquis⁴⁷, qui les préparent à mener leur apprentissage au-delà des situations et des cursus universitaires.

Loin de se recouvrir, les diverses ressources matérielles et humaines sont conçues pour être complémentaires, mettant d'autant plus en valeur les spécificités de l'accompagnement humain. La multiplication des formes de suivi personnalisé et des situations de socialisation prétextes d'échanges linguistiques, contribuent à inscrire les apprentissages individuels dans des conduites proches de l'apprentissage naturel.

L'imbrication des entretiens⁴⁸ et des périodes de travail autonome avec les ateliers, les tandems, et les échanges avec les moniteurs entraîne une synergie de plusieurs fonctions, tant pour les étudiants que pour l'équipe pédagogique : *fonction psycho-affective* de rassurement et de bienveillance ; *fonction informative* sur les besoins, situations, supports⁴⁹, processus⁵⁰, représentations et élaboration de nouveaux points de repères ; *fonction d'engagement* à l'égard de la formation et des autres acteurs du dispositif ; *fonction de régulation* cognitive et socio-affective de l'activité. L'apprentissage des étudiants se trouve ainsi organisé à trois niveaux (Not, 1979) : *hétérostructuré* par les incitations des intervenants pédagogiques⁵¹, il est également *interstructuré* par les interactions spontanées avec ces derniers⁵² et avec les pairs dans les tandems et les ateliers et *autostructuré* par la prise de conscience par chacun⁵³ de ses démarches singulières⁵⁴. L'alternance des échanges formels et informels se construit ainsi dans un dialogue qui vise à établir une continuité relationnelle et à soutenir la motivation et l'envie de poursuivre⁵⁵.

Des modes de validation cohérents avec la démarche

L'évaluation du travail dans les centres est clairement différenciée de la validation diplômante. Interne au dispositif, elle est toujours assurée sur un mode formatif, soit sur demande de l'étudiant pour situer ses performances, soit de manière informelle en situation de communication⁵⁶. Elle est cohérente avec le principe d'autoformation et ne semble pas soulever de problèmes particuliers. En revanche, elle reste difficile à concilier avec les formes académiques traditionnelles de validation.

⁴⁶ Les pratiques de formation liées aux ressources à disposition dans les espaces sociaux sont communément regroupées sous les termes de "formation informelle" "non formelle", ou encore d'"autodidaxie".

⁴⁷ Par exemple : construire ses propres repères et ses priorités ; trouver et trier les ressources appropriées au projet ; s'entraîner au développement des stratégies et des compétences utiles ; gérer les situations d'incertitude ; savoir solliciter de l'aide ; mener une réflexion critique entre besoins et contraintes, intentions et ressources, projet et réalisation.

⁴⁸ Le premier entretien est associé à une visite du centre, une présentation des ressources humaines et matérielles disponibles. Feuille d'inscription, dépliant de présentation et fiche de suivi (annexe 11) servent de support à l'échange, tout en préparant le rendez-vous suivant. L'entretien permet d'amener l'étudiant "formuler des objectifs d'apprentissage qui tiennent compte de leurs préférences, de la demande de leur filière et de leurs acquis. Cela implique une meilleure organisation de leur activité dans le centre et l'acquisition de compétences qui leur seront utiles à l'avenir" (IP7).

⁴⁹ "les étudiants connaissent certaines méthodes, on voit ce qu'ils en pensent, on peut leur proposer autre chose" (IP4).

⁵⁰ "Les étudiants sont peu conscients du fait qu'ils apprennent plus que de l'anglais : prendre la parole, défendre un point de vue, rechercher de l'information, etc." (IP6).

⁵¹ "Parfois, je propose très fortement et les étudiants le font ! Par exemple, j'arrive à obtenir qu'ils viennent dans les ateliers d'expression orale, parce qu'ils en ont toujours très peur" (IP1) ; "un de nos objectifs c'est quand même de faire lire les étudiants dans des domaines qui sont liés à leur discipline d'étude" (IP3).

⁵² "Quand je regarde un film, je fais systématiquement un résumé" qui est rendu à un intervenant pour correction "qui me le rend et le commente" (A4) ; "je travaille sur des textes d'économie (...) je fais des résumés et je les donne au prof qui les corrige" (A3) ; "pour gagner du temps, je vais demander au prof où est-ce que je peux trouver (les documents recherchés), comme ça, ça va plus vite et je perds pas de temps" (A4) ; "on peut discuter avec les profs, il n'y a aucun problème" (A9).

⁵³ "Les étudiants, en général, n'ont pas (...) conscience de la façon dont ils apprennent" (IP4) ; l'intervenant pédagogique "aide à faire comprendre ce qu'est un processus d'apprentissage" (IP1).

⁵⁴ "Le CD Rom permet d'isoler des mots (...) il y a plusieurs accents, c'est pratique. A l'autre extrême, il y a les films qui sont plus ludiques, mais en même temps, il y a d'autres difficultés parce que plusieurs personnes parlent en même temps, ça peut aller vite (...) c'est complémentaire" (A4) ; "j'essaie de varier les outils" (A7) ; "j'aime bien le CD Rom, mais j'aime bien aussi prendre un support papier pour réécrire les mots que je ne comprends pas, parce que sinon, on n'a plus aucun souvenir de ce qu'on a fait" (A1).

⁵⁵ "Les étudiants sont étonnés de la liberté qu'ils ont. Le premier jour, ils se disent : 'ouais, je vais encore moins bosser qu'avant ! Je suis sûr qu'on va rien faire dans ce système !'. Ils n'y croient pas. Après, ils sont étonnés de leurs propres capacités. Ils voient que ça les motive, ça leur donne envie d'en faire plus" (IP6).

⁵⁶ "Les ateliers d'expression orale, c'est une façon de se tester dans un groupe restreint" (IP4).

Les transformations successives apportées aux CRL ont pourtant entraîné de nombreuses tentatives dans ce sens⁵⁷. Puisqu'il s'agit moins d'évaluer des savoirs généraux formalisés qu'une diversité de connaissances spécifiques aux besoins des filières et des étudiants, une large gamme de validations différentes a été développée en conséquence⁵⁸ : de l'examen académique traditionnel centré sur les acquisitions linguistiques aux validations internationales, de type TOEIC ou TOEFL. Aujourd'hui, comme dans une douzaine d'autres établissements, la Certification en langues dans l'enseignement supérieur⁵⁹ (CLES) qui valide les compétences d'expression (écrire et parler) et de compréhension (écouter et lire) est également proposée aux étudiants.

Le système du "Portfolio"⁶⁰ qui prend en compte l'ensemble des apprentissages personnels et professionnels réalisés dans et hors les institutions serait une autre forme de validation cohérente avec les principes des CRL. Si cette forme est testée en tant qu'évaluation, il est difficile en revanche de la faire valoir comme mode de validation, tant elle remet en cause le système institué.

4 - Des acteurs portés par une idée et un système de valeurs

Comme de nombreuses innovations en éducation, le projet d'autoformation à l'origine des CRL n'est pas seulement utilitaire, il est d'abord humaniste et social. "Permettre à l'apprenant de développer son autonomie d'apprentissage au-delà des seules ressources de son autodidaxie" (Gremmo, 2003, p. 153) est plus qu'un objectif pédagogique, c'est une ambition de nature philosophique à incidence politique.

4.1 - Un "humanisme en acte"⁶¹

Depuis leur origine, les CRL ne reposent que sur quelques responsables, tant pour leur conception que pour leur fonctionnement. Qu'est-ce qui a permis à ces acteurs de tenir dans la durée ? La créativité et le volontarisme individuel peuvent être une explication. Mais le récit de leur parcours montre que le sens de l'intérêt collectif et les valeurs partagées qui fondaient leur conviction a été le moteur décisif de leur action et de sa poursuite pendant des années dans le même sens. Cette action, à la fois créative et "raisonnée" (R3), réfléchie et ouverte à l'imprévu, exige un investissement personnel considérable. Souvent payé en retour par des réussites, il est aussi cause de nombreuses déceptions et de lassitude.

Instruits par leur propre expérience, les responsables du projet se disent très attentifs aux difficultés rencontrées par leurs collaborateurs⁶² et soucieux de la qualité des relations dans les centres. Ainsi qu'il ressort des entretiens, l'ouverture d'esprit⁶³, la reconnaissance des talents⁶⁴, le regard positif sur les collègues même ceux qui défendent des opinions contraires⁶⁵ et le goût de faire évoluer les

⁵⁷ "L'idée est d'harmoniser tout ça, les examens étaient différents selon la spécialité. En science économique et en médecine, le support n'est pas le même (...) il fallait trouver une progression pour que les étudiants travaillent des compétences différentes et qu'ils n'aient pas les mêmes examens années après années" (IP4) ; "on avait décidé d'éviter de tester toutes les compétences tous les ans (...) : en première année, la compréhension de l'écrit, parce qu'ils ont une plus grande expérience de la lecture au lycée ; en seconde année, la compréhension de l'oral et un entretien sur un travail réalisé" (IP3).

⁵⁸ "En biologie, je fais un examen oral : 20 mn par étudiant. C'est un luxe, mais j'y tiens, tant que c'est possible, ça change les rapports avec les étudiants. Pour moi, ça veut dire 5 semaines d'oraux, 8h. par jour (...) à l'IUP, ils ont un stage à faire à l'étranger, ils faut qu'ils sachent parler. Ils font des simulations d'entretien d'embauche en anglais, ils rédigent des CV (...) dans les filières classiques, c'est plutôt lire un article, écouter un cours, une conférence" (IP6).

⁵⁹ <<http://www.certification-cles.fr/>>

⁶⁰ Distribué gratuitement aux étudiants primo-entrants à l'ULP, le Portfolio européen des langues proposé par le Conseil de l'Europe (<http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/>) permet de prendre en compte toutes les expériences linguistiques et culturelles des étudiants, y compris celles qui ne sont pas validées officiellement par les examens. Il offre aussi des outils d'auto-évaluation et des activités de métacognition relatives au développement de l'autonomie. Reste la question de la validation des compétences transversales acquises dans les CRL, comme la capacité à auto-diriger son apprentissage et à utiliser les ressources en ligne, à faire des choix, à s'auto-évaluer.

⁶¹ Cette expression est empruntée à T. Todorov (1989 ; 1998 ; 2006).

⁶² "Rien ne se fait si les gens ne se saisissent pas eux-mêmes de ce que vous voulez leur faire faire (...) A tout vouloir faire à la fois, on fatigue le terrain"(R3).

⁶³ "C'est très important qu'il y ait des scientifiques pur jus qui ne s'occupent pas des papiers, de la dynamique de ci ou ça. C'est important qu'il y ait aussi des enseignants pur jus", "On ne peut pas être excellent gestionnaire, excellent chercheur, excellent enseignant, excellent en tout. Il y a des questions de pondération" (R3).

⁶⁴ "Chacun avec sa personnalité, sa façon de travailler a contribué à faire avancer le projet" (R3).

⁶⁵ "Il y en a qui n'ont pas forcément le goût du système : 'Laisse-moi faire mes cours (...) je vais leur apprendre de la Chimie et pas des méthodes (...). Ils n'ont qu'à les trouver tous seuls'" (R3).

pratiques, sont des conduites récurrentes. Elles ne sont pas simplement altruistes. Elles aident à créer les conditions sociales favorables à la réalisation ambitieuse mais périlleuse de l'objectif commun.

Chez les intervenants convaincus, ce souci se traduit par une grande disponibilité auprès des étudiants et un accompagnement astreignant, parfois déroutant, de leurs démarches d'apprentissage. La symétrie entre intervenant et étudiant instaurée par la relation pédagogique ne s'applique au plan ni des savoirs, ni du statut, mais au plan "ontologique"⁶⁶ de l'expérience vécue. Elle se manifeste par un parti-pris d'écoute bienveillante qui évoque la relation empathique d'aide chez C. Rogers⁶⁷. Lors des diverses séances de travail, cette écoute met en acte la formation à l'autonomie⁶⁸ et entraîne des échanges sur des notions rarement abordées en milieu universitaire : la liberté individuelle⁶⁹ en relation avec le collectif ; le respect d'autrui et de son travail ; l'autonomie et la responsabilité⁷⁰.

Pour certains, la possibilité de mettre leurs pratiques professionnelles en cohérence avec leurs valeurs personnelles et partagées, redonne un sens à leur métier et une réalité à des principes tels que ceux de service public, de gratuité de l'éducation et d'accès de tous à la formation. Elle est aussi pour eux l'occasion de réinterroger leur place à l'université ainsi que le rôle qu'ils veulent y jouer.

4.2 - Aux marges de la reconnaissance académique

Ces choix désintéressés sont précieux pour l'institution, mais pourtant peu payés de retour. Un constat apparaît souvent en creux dans les entretiens : celui du rapport estimé déficitaire, entre investissement personnel, reconnaissance institutionnelle et déroulement de carrière.

Quand des enseignants-chercheurs choisissent de s'intéresser à la formation des étudiants, ils ont le sentiment de se marginaliser dans une institution pour laquelle la transmission et la production des connaissances compte beaucoup plus que sur son partage social. Modes de recrutement, reconnaissance du milieu, évaluation de l'activité professionnelle et validation des compétences : tout concourt à orienter l'activité des personnels vers la recherche plutôt que vers l'enseignement.

Le statut pratique attribué à la pédagogie diminue encore le prestige de ceux qui s'y intéressent. Les dispositions pour l'autonomie et la coopération, l'intérêt pour la formation des plus jeunes et le goût de la relation humaine vont rarement dans le sens des travaux qui mènent à la reconnaissance académique⁷¹. Dans ce domaine, il n'y a donc guère de concurrence⁷². L'avantage pour ceux qui s'y engagent, est qu'ils trouvent là une liberté d'action qui convient à leur indépendance. Mais cette liberté a un prix. Cantonnés aux marges de l'institution, les pédagogues contribuent à la faire fonctionner sans pour autant remettre en cause les normes qui les marginalisent. A l'ULP, ils ont eu tendance à se retrouver dans une section particulière, les sciences de l'éducation, qui leur a offert un lieu d'accueil plus ouvert que d'autres à la réflexion pédagogique et didactique. Cette tendance finit par constituer pour l'établissement un "réservoir de pédagogues" à qui sont confiées en priorité les missions correspondantes. Enfermés et absorbés dans des activités qui se rapprochent du domaine des services, ces universitaires ne parviennent plus à assurer les fonctions de recherche et de formation à la recherche, nécessaires à la reconnaissance de leur section disciplinaire⁷³. Ils se retrouvent alors en

⁶⁶ En référence à ce que G. Lerbet (1992) a appelé la "parité ontologique".

⁶⁷ Rogers (1967 ; 1969).

⁶⁸ "L'autoformation accompagnée (...) pour la totalité des cursus (...), même des étudiants qui sortent du lycée sont tout à fait capables de fonctionner comme ça (...) Encore faut-il les former, les encadrer, leur accorder une certaine responsabilité et les moyens de leur autonomie" (IP1).

⁶⁹ "Rien n'est obligatoire" (IP4) ; "Si l'élève n'a pas envie, il n'y va pas" (A11) ; "J'aime bien, on y fait ce qu'on veut. C'est différent des cours classiques (...) Il faut faire plus d'efforts" (A9).

⁷⁰ "Il y a des étudiants qui vont abuser de cette liberté (...) Ce n'est plus un problème pour moi (...) Plus on arrive à rendre adulte, plus ça marche. Finalement, ça soulage ! En pédagogie traditionnelle, la responsabilité de l'apprentissage repose surtout sur l'enseignant. Avec les CRL, la responsabilité se déplace. (IP1). "C'est l'étudiant qui mène sa barque, il choisit ses activités. On lui propose un éventail de possibilités, mais c'est lui qui fait" (IP4). "Ca demande discipline et volonté" (A11).

⁷¹ Et pourtant : Michèle Kirch conduisait ses recherches dans le Laboratoire de chimie supramoléculaire dirigé par Jean-Marie Lehn, qui a reçu un prix Nobel en 1987.

⁷² "Les crocodiles (...) étaient tellement nombreux et si peu motivés (pour la pédagogie)" (R2).

⁷³ En 2004, sur 2 candidats, 2 refus de qualification par le CNU ; en 2005, le projet de Master de recherche proposé par cette équipe n'a été habilité par le Ministère qu'après une "rude bataille".

situation d'être considérés utiles en tant qu'enseignants sans pouvoir être reconnus en tant que chercheurs.

5 - L'incitation à l'autonomie et ses limites

Le passage à l'autoformation exige des étudiants une prise en charge d'eux-mêmes, une acceptation de leur responsabilité⁷⁴ dans l'apprentissage et la mobilisation de processus et de compétences psycho et sociocognitives auxquelles ils ne sont pas accoutumés. Ces aspects essentiellement métacognitifs⁷⁵ sont nécessaires pour "se connaître en tant qu'apprenant" (Tremblay, 1996) et ils sont requis par l'usage du dispositif, mais ils se révèlent difficiles pour certains ou trop coûteux pour d'autres. Leur engagement dans des conduites autonomes dépend donc largement de leur motivation qui est une question récurrente, particulièrement vive dans les CRL.

Selon J. Nuttin (1980 ; 1987), la motivation dans l'action est le moteur et la plus-value affectivo-cognitive d'un sujet qui se trouve en situation d'agir par lui-même de manière efficace, renforçant ainsi sa propre estime et ses capacités de développement. Si l'on reprend une distinction de l'auteur, il s'agirait dans les centres de conduire les étudiants à passer d'une motivation principalement "extrinsèque" de nature hétéronome⁷⁶, à une motivation principalement "intrinsèque"⁷⁷ capable d'assurer de manière endogène la régulation et la persistance de leur conduite autonome. Dans les faits, ce passage ne va de soi, ni pour les étudiants, ni pour les enseignants.

5.1 - Entre goût du confort et désir d'apprendre : l'ambivalence des étudiants

Quand il s'agit de comparer CRL et enseignement classique, les étudiants formulent des appréciations contradictoires. Ils se disent débarrassés de certaines pesanteurs⁷⁸ tout en éprouvant en même temps la nostalgie pour une période lycéenne⁷⁹ plus contrainte, mais aussi plus rassurante⁸⁰. Certains enseignements classiques ne leur paraissent pas motivants, mais travailler de manière indépendante ne l'est pas non plus⁸¹. Ils sont heureux du degré de liberté⁸² offert par les CRL et souhaitent en même temps un suivi pédagogique plus astreignant et plus soutenu⁸³. La conception même du module de langues est parfois questionnée. Beaucoup n'exploitent pas les offres des centres, tout en les jugeant de façon négative⁸⁴ et pour certains, les obstacles paraissent insurmontables⁸⁵. La grande quantité de

⁷⁴ "C'est à nous de revoir ce qu'on ne connaît pas, de prendre une leçon, de se mettre à niveau, de voir là où on a des problèmes, de travailler ces domaines" (A1) ; "il faut savoir être autonome, sinon on ne réussit pas" (A9).

⁷⁵ Par exemple : prendre conscience de ses représentations de l'apprentissage et de ses modes de fonctionnement en situation d'autoformation ; accepter de s'engager activement dans son propre développement ; faire des choix en fonction d'un projet personnel mais aussi des contraintes de l'environnement (notamment universitaire) dans lequel on est inscrit ; comprendre que le parcours de formation autodirigé n'exclut pas le recours à la médiation de tiers ; être capable de repérer les ressources appropriées et de les sélectionner en fonction des objectifs et des échéanciers de travail provisoirement fixés.

⁷⁶ "Dans les concours, l'anglais est en général obligatoire, c'est très motivant d'avoir un centre comme celui-ci (...) on a envie de travailler" (A9) ; "dès qu'il n'y a pas d'examen, les gens sont plus laxistes" (A11).

⁷⁷ "C'est pour moi que je le fais (...) je prends plaisir à parler anglais, ça m'amuse, j'adore ça" (A11) ; "ce n'est pas l'examen qui motive un apprentissage ici, c'est vraiment une envie personnelle de progresser dans la langue" (A1) ; "si la personne n'est pas motivée, ça ne marche pas, parce qu'on est déjà assez âgé et c'est dans le système de l'université, ils n'ont pas de pouvoir sur nous" (A1) ; "on est autonomes et c'est à nous vraiment de nous motiver" (A1).

⁷⁸ "On n'a pas un prof derrière nous qui va venir corriger ou nous faire faire des exercices de grammaire" (A2).

⁷⁹ "En première année, on a tous regretté le lycée" (A2).

⁸⁰ "En terminale, on travaillait beaucoup plus l'anglais, on avait des exercices, un suivi, on était obligé de travailler" (A3).

⁸¹ "C'est pas évident de se prendre soi-même des leçons de grammaire... c'est pas motivant" (A2).

⁸² "Si on ne fait pas les exercices, on ne nous dit rien" (A2) ; "On travaille ce qu'on veut" (A3) ; "C'est agréable" (A8).

⁸³ "Par obligation, j'ai pu faire des progrès" (A8) ; "Quand on est en TD, on a un prof qui nous fait des corrections et qui nous suit" (A2). "Il faudrait plus d'entretiens pour avoir l'impression d'être suivi, surtout quand on se sent perdu", "On manque de repères", "Ce serait bien d'avoir un entretien au début de l'année ou un test corrigé mais qui ne serait pas forcément noté" (A8) (Tous les parcours d'apprentissage commencent par un entretien individuel, des tests, auto-évaluations et examens blancs de diplômes sont à la disposition des étudiants, les enseignants corrigent tous les travaux qui leur sont remis).

⁸⁴ "C'est trop court" (A3). "C'est très freinant, du coup on se sent obligé et c'est désagréable (...) un examen (...) c'est plus motivant" (A8) (S'il y a un minimum d'heures obligatoires, aucun maximum n'est imposé. Les étudiants ont toute liberté d'y venir quand ils le souhaitent et dans les durées qu'ils estiment pertinentes).

⁸⁵ "L'emploi du temps, c'est à nous de le faire, après selon qu'on fait d'autres études, si on travaille à côté (...) on peut être forcé de venir le soir, alors que ça ne nous arrange pas" (A1).

ressources, vécue comme positive⁸⁶, place en même temps chacun face à la difficulté de choisir⁸⁷. Lorsque les étudiants exploitent les potentiels mis à leur disposition⁸⁸, ils ne tiennent pas toujours compte des conseils et des demandes des enseignants⁸⁹, faisant ensuite un bilan négatif de leurs apprentissages⁹⁰. S'ils se sentent seuls⁹¹, ils ne vont pas pour autant vers les autres⁹², alors que le dispositif les y encourage, que le climat est propice aux échanges⁹³ et que les enseignants sont prêts à travailler avec eux de manière individuelle⁹⁴. Ils savent qu'ils ont personnellement intérêt à développer des compétences d'autonomie⁹⁵, de responsabilité⁹⁶, d'initiative⁹⁷ et en même temps, certains ne le veulent pas vraiment pour des raisons psychiques ou culturelles⁹⁸, retardant le plus possible le moment fatidique. L'écart entre leurs désirs⁹⁹ ou leurs besoins¹⁰⁰, les moyens qu'ils se donnent¹⁰¹ et les résultats qu'ils atteignent¹⁰² ne semble pourtant pas leur poser problème.

5.2 - Entre cours magistral et formation : ambiguïtés de la position enseignante

La référence à l'autoformation réactive régulièrement la confrontation entre deux conceptions données pour opposées : l'enseignement par transmission magistrale de contenus disciplinaires ; l'(auto)formation par développement des processus individuels d'apprentissage. Entre les deux, se déploie un éventail de formes hybrides. Chacune des conceptions¹⁰³ produit des habitudes et des identités professionnelles si puissantes que leur confrontation ne peut aller sans tensions ni conflits.

Le recrutement exclusif de PRAG¹⁰⁴ issus de l'enseignement secondaire pour assurer l'encadrement des étudiants contribue à accentuer ces conflits pour diverses raisons. D'abord, ils sont formés à des missions et dans une culture professionnelle bien différente de celle de l'université. Ensuite, considérés dans le secondaire, surtout lorsqu'ils sont agrégés, ils se sentent peu valorisés dans la hiérarchie des statuts universitaires et déclassés dans les tâches qui leur sont demandées dans les CRL. Lorsqu'ils

⁸⁶ "C'est très avantageux : on est libre de ses choix" ; "c'est mieux : on peut choisir les thèmes qui nous motivent" (A8).

⁸⁷ "Solitude face au choix (...). Sous prétexte qu'on est des adultes, on ne pense pas à demander de l'aide, puis on a peur de déranger, de gêner (...) un peu de timidité pour demander" (A8) ; "C'est vrai que c'est dur de choisir (...) ce n'est pas évident" (A1). "Le centre en lui-même, au premier abord est sympathique, mais ce qui l'est moins, c'est de devoir cibler soi-même, définir son niveau, alors qu'on ne sait pas toujours" (A8).

⁸⁸ "Je préfère aller à des accès fixes, comme ça il y a la prof et si j'ai des questions, je peux les lui poser" ; "la prof, elle demande qu'on fasse des résumés", "(le CD) c'est la prof qui nous l'a recommandé" (A3).

⁸⁹ "J'ai pas repris les points de grammaire que (l'intervenant) avait dit. C'est vrai que (...) il me disait souvent qu'il faudrait voir ça, ça et ça" (A2). "(L'atelier...) elle demande de le préparer (...) personne ne le fait" (A3).

⁹⁰ "A la fin de l'année, on se rend compte qu'on n'a pas appris grand chose", "franchement, j'ai pas aperçu des résultats" (A3).

⁹¹ "On ne les connaît pas, à moins qu'on ait des camarades qui passent la même partie d'anglais que nous, sinon, en général, ils viennent d'autres universités ou d'autres disciplines" (A1) ; "une fois que l'on se retrouve seul (...) on n'arrive pas à cibler ce qu'on a besoin d'apprendre" (A8).

⁹² "(Malgré les regroupements) les étudiants ne travaillent pas en groupe en dehors des ateliers (...) il n'y a pas de contacts entre eux (...) il n'y a pas d'esprit de groupe" (IP4).

⁹³ "Il y a des personnes de tous âges... on trouve des adultes ici, en train de parler, c'est très sympa" (A1).

⁹⁴ "Durant un entretien, une enseignante m'a dit ce qu'il fallait faire à partir de ma fiche de suivi" (A8).

⁹⁵ "C'est plus comme quand on travaille chez soi sur un cours (...) on est seul, il faut se débrouiller. En général, c'est bien expliqué (...) on peut demander (...) mais c'est à soi d'apprendre (...) on est autonome. A l'université, c'est bien, parce que si on n'est pas autonome, on ne survit pas" (A1).

⁹⁶ "Pour se faire conseiller, aider, pas de problème, par contre si on ne va pas vers les autres... A l'université, une fois qu'on a plus de vingt ans... (...) ce n'est pas en forçant les gens qu'ils réussissent" (A1).

⁹⁷ "Si on n'a pas fait le bon nombre d'heures, on est pénalisé sur la note finale. Si on est motivé, pas de problème" (A1).

⁹⁸ "L'autogestion (...) c'est pas évident" (A2) ; "la principale difficulté tient aux résistances : l'autonomie n'est pas facile à apprendre pour les français, mais également pour les étudiants de culture musulmane (...) Ils sont demandeurs d'intervention pour les guider et les rassurer" (IP7).

⁹⁹ "J'aimerais bien devenir bilingue" (A5) ; "A le voir lire (un ami anglophone), j'avais envie de savoir lire en anglais" (A8).

¹⁰⁰ "L'anglais est absolument nécessaire en informatique (...) on a énormément d'ouvrages spécialisés (...) dans les langages de programmation il y a souvent des mots-clés" (A8).

¹⁰¹ "Au début de l'année, j'y allais assez régulièrement (...) une fois toutes les deux semaines en moyenne. En janvier, ça s'est un peu relâché avec les examens, je vais essayer de m'y remettre", "je travaille sur des journaux, *The economist*" (A5) ; "lire en anglais, ça me prend énormément de temps, donc je referme le livre en me disant que j'ai du travail", "j'aimerais progresser, mais je n'arrive pas à trouver le temps" (A8).

¹⁰² "J'ai pas progressé (...) mais pas à cause du CRL" (A5) ; "Je n'ai pas changé ma façon de travailler (...) s'il n'y a pas d'urgence, pas de test, pas d'examen (...) je ne suis pas motivée (...) il y avait le TOEIC, c'est vrai" (A8).

¹⁰³ Les termes utilisés pour décrire une même activité témoignent de cette opposition. Par exemple, pour évoquer le travail en petits groupes, les uns se réfèrent à des "cours de conversation" (IP2), les autres à des "ateliers d'expression" (IP3).

¹⁰⁴ Professeurs agrégés de l'enseignement secondaire, mis à disposition de l'enseignement supérieur.

n'adhèrent pas au projet initial, ils ont tendance à se replier sur le transfert dans le nouvel espace de travail, des pratiques qui étaient les leurs dans leur fonction antérieure. Il leur arrive ainsi de confondre autoformation et apprentissage isolé, liberté de choix et laxisme, autonomie et travail indépendant, accompagnement et préceptorat, degré d'autonomie dans les apprentissages et niveau dans la discipline. Certains ne comprenant pas quelle peut être leur action se positionnent en réaction *contre* le projet initial et créent autour d'eux des formes d'opposition systématique¹⁰⁵. Ils s'appuient sur la demande d'encadrement et de prescription formulée par les étudiants réticents à l'autonomisation, pour justifier le maintien de leurs pratiques.

Pour ces personnels, le fonctionnement des CRL est souvent vécu comme une perte de repères¹⁰⁶, de compétences et parfois d'identité professionnelle, qui génère anxiété et frustration¹⁰⁷. Toute demande d'adhésion vient à être ressentie comme une trahison et toute demande de changement supplémentaire comme une menace. L'ouverture ou la fermeture des espaces, la réglementation ou la flexibilité de leur utilisation¹⁰⁸ cristallisent¹⁰⁹ des revendications qui masquent un différend plus profond et déclenchent des réactions pouvant aller jusqu'au conflit avec les collègues et l'agressivité à l'égard des étudiants¹¹⁰.

5.3 - Une histoire commune et un apprentissage collectif

Dans ces jeux contrastés d'opposition et de négociation, le discours des acteurs a une fonction essentielle. Plus qu'une activité strictement évaluative et régulatrice, les échanges "refigurent" l'activité individuelle et collective en ouvrant d'autres possibles (Ricoeur, 1986). Ces activités nouvelles produisent de nouveaux discours qui à leur tour "reconfigurent" (*ibid.*) l'ensemble. C'est ainsi que de réunions en séminaires, de discours de conviction en discours de démonstration, de visites de curieux en conseils et enseignements, se construit une activité qui donne sens (direction et signification) au dispositif fonctionnel de référence et construit *une histoire collective commune* qui, lorsqu'elle est partagée, finit par constituer une identité quasi-héroïque (Albero, Linard, Robin, 2009). Une telle dynamique exige, de la part des responsables, une grande opiniâtreté, mais aussi un fort soutien institutionnel qui donne l'autorité et le temps nécessaires à *un accompagnement du changement* et à un véritable "apprentissage collectif" (Crozier, Friedberg, 1977).

Du côté des intervenants, cet apprentissage s'apparente à une reconversion professionnelle¹¹¹ qui nécessite l'acceptation d'une certaine remise en cause personnelle¹¹². A l'exception des stages proposés par le CRAPEL de l'Université Nancy 2, aucune aide formative n'existe à l'université pour l'acquisition

¹⁰⁵ "Ce n'est pas du tout partagé par mes collègues ici, dans ce centre" (IP1). "Personnellement, je ne suis pas complètement convaincue" (IP2) ; "l'autonomie des fois, je la mettrais entre guillemets (...) le temps que l'on passe au centre de ressources, par rapport à ce que je pourrais faire dans un cours est du temps mal utilisé (...) j'ai certaines réserves" (IP5).

¹⁰⁶ "Il faut changer complètement d'optique (...) oublier les préparations de cours, l'idée de transmission, d'être un professeur avec son groupe et accepter de mettre à disposition le matériel, d'accompagner les gens, et puis... ils en font ce qu'ils veulent" (IP1) ; "On devient très humble" (IP2).

¹⁰⁷ "On devient des documentalistes. Il faut mettre en place les machines. On se transforme en secrétaire. Ce n'est pas vraiment ma tasse de thé, mais il faut s'en accommoder. On fait les petites mains. C'est vraiment ce qui m'a contrarié au départ. Cela reste difficile encore aujourd'hui" (IP1).

¹⁰⁸ Entrer dans un espace du CR avec des étudiants quand un créneau horaire occupé par un autre enseignement est terminé : "Ici, ça ne se fait pas (...) pourtant, c'est quelque chose que j'ai vécu des centaines de fois dans les autres centres, parce qu'on considère que c'est un espace un peu public. Même s'il y a un horaire fixe avec un enseignant, on entre" (IP1).

¹⁰⁹ Lors d'un entretien qui se déroulait à un moment où toutes les salles étaient occupées, un bureau vacant a été choisi pour conduire l'interview enregistré dans de bonnes conditions. L'une des enseignantes qui "ne faisait que passer" dans "son" bureau a très violemment réagi à ce qu'elle a interprété comme une "appropriation de territoire" : "ça montre un peu l'esprit qui règne dans ce centre" (IP1).

¹¹⁰ "Ce matin, ils se sont mis devant les films et là aussi je ne suis pas d'accord : le CR pour moi n'est pas un (...) ciné-club (...) Vous aviez l'étudiant affalé sur sa chaise (...). Je me suis énervée" (IP2). "Ce qui les attire le plus ce sont les films. Alors qu'est-ce qu'ils font ? Ils s'installent derrière un film, les doigts dans le nez et ils attendent que ça se passe" (IP5).

¹¹¹ "Dans le cours traditionnel, j'essayais de rendre les étudiants plus autonomes ; je les faisais travailler en petits groupes, leur donnais des tâches, mais ça se réussissait jamais vraiment parce que (...) c'est moi qui déterminais sur quoi on travaillait, qui décidais du rythme, du degré de difficulté (...) maintenant, je me vois davantage comme dans un magasin spécialisé, j'accueille des clients et réponds à leurs questions. On conseille beaucoup, on essaye d'anticiper" (IP1).

¹¹² "Pendant un an ou deux, j'ai fait de mon mieux, mais je pensais que je faisais quelque chose de bizarre et je n'étais pas pour, franchement. Je préfère enseigner (...). Et puis ça a changé (...) au bout de deux, trois années, je trouvais ça très intéressant (...) maintenant, je suis plus à l'aise dans les centres qu'en cours traditionnel. Il y a eu une évolution (...) je me suis adaptée (...) c'est la cinquième année et je dirais que j'ai appris tout le temps" (IP1).

des compétences à l'accompagnement et au conseil. Le nouvel apprentissage exige donc l'acceptation, individuelle et collective¹¹³, d'une véritable démarche d'expérimentation¹¹⁴. A l'ULP, cette démarche est stimulée et soutenue par une structure spécifique¹¹⁵ (SPIRAL), essentiellement consacrée à l'accompagnement des intervenants¹¹⁶ et au développement des matériels¹¹⁷ pédagogiques.

Du côté des étudiants, l'apprentissage demandé est également considérable¹¹⁸. Il s'agit de s'adapter rapidement au nouvel environnement¹¹⁹, modifier son attitude et ses conduites¹²⁰, organiser son activité compte tenu de ses aptitudes¹²¹, de ses goûts et besoins de formation, mais aussi des contraintes et des critères concurrents des validations institutionnelles.

Le dispositif des CRL exige donc beaucoup *et* des enseignants *et* des étudiants. Il offre à chacun l'opportunité d'expérimenter une approche originale de formation plus ouverte et dynamique que celles habituellement offertes à l'université. Mais il exige aussi une transformation profonde des représentations¹²² et des habitudes de travail, qui devient source de multiples perturbations.

Consciente de ces problèmes, l'équipe responsable a développé un ensemble de tactiques qui visent à élucider les tensions, à faciliter l'explication et l'évolution des conceptions et à permettre une diversité des pratiques. Lorsqu'elle est réussie, cette démarche aboutit chez les acteurs à une réévaluation de leur travail à l'université. Elle trouve ses limites lorsque des aspects jugés essentiels par les responsables sont remis en cause dans un conflit et un rapport de force, le risque étant dans ce cas, de voir chaque CRL diverger avec le temps au point de devenir étranger au projet commun.

6 - Le dispositif de formation dans les CRL : évolution ou involution ?

L'activité des CRL se déroule donc dans un champ bien réel de tensions et d'ambivalences avec lequel les responsables ont à négocier en permanence. Ces difficultés ne sont pas seulement liées à des causes externes au projet. Elles sont aussi intrinsèques et constituent les limites de l'utopie fondatrice mise à l'épreuve sur le terrain par la contingence des environnements, des représentations et des systèmes d'intérêts, des jeux d'acteurs et des contradictions qui leur sont propres.

6.1 - L'idéal, le vécu et le fonctionnel pratique de référence

La nécessité de comprendre la combinaison singulière de réussites et de difficultés qui ressort de l'étude des CRL, a conduit à introduire dans l'analyse du dispositif une distinction entre trois éléments en interaction : l'idéal, le vécu et le fonctionnel pratique. Le *dispositif idéal* fonctionne comme une utopie au sens philosophique, il fournit l'horizon à la fois idéal et conceptuel vers lequel tend le projet, souvent de manière implicite. Le *dispositif vécu* est celui de l'expérience subjective des acteurs tel qu'ils l'éprouvent au cours de leur activité. Le *dispositif fonctionnel de référence* est l'organisation pratique proprement dite, qui définit de manière explicite les cadres de référence, matériels et

¹¹³ "En septembre, on fait l'inventaire des ressources, on les teste, puis on les expérimente avec les étudiants. On revoit en priorité les incontournables et avec eux, on découvre d'autres aspects (...) on crée aussi des ressources" (IP4).

¹¹⁴ "C'est vraiment un processus : essayer, voir si ça marche ou non (...) il faut le faire (...) il faut oser" (IP1).

¹¹⁵ "On travaille avec Spiral (...) on utilise le même matériel. Quand quelque chose est mis au point là-bas ou ici, ça se transmet immédiatement (...) il y a une tentative d'harmoniser ce qui se fait (...) les gens se connaissent (...) ça facilite les choses (...) mais tout cela demande du temps" (IP4).

¹¹⁶ "Comme base de formation : les réunions, les discussions, les observations chez les collègues" (IP5).

¹¹⁷ "On essaie d'avoir des ressources pour l'autoformation (...) Il y a la préparation pour les groupes de conversation, pour les ateliers (...) C'est un atout de pouvoir prendre des idées de ce qui se fait dans d'autres langues. Il faut adapter, transformer (...) concevoir des choses nouvelles. C'est un gros travail" (IP4).

¹¹⁸ "Pour ces jeunes, c'est nouveau" (IP5) ; "c'est très déstabilisant. On l'a beaucoup remarqué les premières années (...) Ils étaient décontenancés par l'aspect du centre, ses ordinateurs, ses téléphones, l'organisation matérielle" (IP4) ; "cela ne convient pas à tous. Pour certains, c'est un choc. Il faut une phase d'adaptation" (IP1) ; "ça m'a déroutée" (A8). "

¹¹⁹ "Dans l'ensemble, ils s'adaptent relativement bien. Ils aiment bien ce système (...) c'est un petit peu plus libre, moins stressant. Ils n'ont pas l'impression d'être jugés, notés sans arrêt (...) Mais pour d'autres, la liberté c'est ne rien faire" (IP2).

¹²⁰ "L'étudiant français n'est pas autonome, il est encore très scolaire, pas habitué à travailler seul" (IP2).

¹²¹ "Je me suis bien adapté, mais (...) ça dépend beaucoup de la personnalité, de la motivation (...) si on est sérieux ou pas, timide ou non" (A1) ; "Il y a des conditions qui facilitent : celui qui sait s'organiser, qui est déjà un peu autonome. Suivant les filières et l'âge des étudiants, ça change. En fait, les étudiants ont tendance à reproduire ce qu'ils ont appris au lycée" (IP1).

¹²² "Les étudiants n'ont pas conscience du travail des enseignants, même quand ils n'hésitent pas à faire appel à nous" (IP6).

symboliques, de l'action. Les trois éléments évoluent constamment en fonction des compromis négociés au cours de leur interaction, chacun modifiant et se trouvant modifié en partie par les autres.

Cette *approche ternaire* aide à saisir de façon plus précise plusieurs aspects des CRL. Elle éclaire les mécanismes qui leur ont longtemps permis de préserver leur singularité tout en maintenant une unité. Elle permet d'identifier la différence fondamentale entre *structure* et *dispositif*, qui a son tour permet de comprendre comment, après de nombreuses années de développement en cohérence avec l'idéal fondateur, le dispositif pourrait en arriver à servir un projet pédagogique obéissant à une logique opposée à son intention initiale. Elle permet également de regarder les difficultés et les limites du dispositif non comme des accidents, mais comme des données inhérentes à sa nature et peut-être, à celle de tout dispositif sociotechnique à forte implication humaine.

Dans ce cadre, tout ce qui favorise les relations entre les trois éléments – idéal, vécu et fonctionnel pratique – contribue à entretenir l'unité du dispositif dans la durée. La discussion collective entre ce que *pourrait être* ou ce que *devrait être* un CRL et *ce qu'il est* effectivement à tel ou tel endroit du campus, joue un rôle décisif dans la régulation des centres. La confrontation des pratiques vécues et l'analyse critique des divers scénarios fonctionnels se trouvent régulièrement rapportée aux concepts et aux valeurs du dispositif idéal. L'horizon des possibles ainsi dégagé permet aux centres de négocier certains points de l'architecture commune et de les mettre en pratique de manière singulière dans son propre espace. En conditions optimales, la circulation entre les trois éléments crée une dynamique efficace : le pilotage de chaque centre se trouve régulièrement actualisé en fonction du dispositif idéal et le fait évoluer en retour par son organisation fonctionnelle et l'évaluation par le vécu des acteurs. Mais les conditions optimales sont rarement réunies. Si les acteurs, individuels et collectifs, partagent un minimum d'adhésion aux valeurs et aux concepts fondateurs du dispositif idéal et s'ils acceptent d'y confronter leurs réalisations, un pilotage plus ou moins aisé de l'ensemble est possible. Si ce n'est pas le cas, les résistances se multiplient, la plus simple et la plus efficace consistant pour les opposants, à se fixer exclusivement sur l'aspect fonctionnel ou (mal) vécu de leur action, entraînant doutes, crispations et détérioration rapide de l'équilibre global.

6.2 - Des apparences trompeuses : la structure n'est pas le dispositif

Une telle analyse du dispositif met en valeur des caractéristiques moins directement appréhendables que celles de sa structure technique à laquelle il est souvent réduit. Dans les CRL, celle-ci est matérialisée par le centre de ressources¹²³. Pivot du dispositif, il lui donne une lisibilité en termes de lieu, d'espaces de travail, de temps, de types de ressources et d'activité. Il est possible de le décrire, de quantifier ses apports, de transférer ses caractéristiques matérielles en d'autres lieux et cultures.

Pourtant le sens et l'efficacité du dispositif tiennent précisément aux aspects moins aisément quantifiables qui soumettent sa structure - en tant que partie matérialisée du fonctionnel de référence - à une interaction avec l'idéal et le vécu des acteurs : l'utopie partagée qui permet au projet de se maintenir dans la durée ; la discussion des intentions et des buts et leur figuration dans un projet explicite ; le débat sur les stratégies d'action qui orientent l'activité individuelle et collective ; les négociations permanentes sur le devenir proche et lointain ; la réflexivité individuelle et collective qui régulent les écarts et les tensions.

Découplée du dispositif idéal qui la fonde et de la dynamique sociale qui rend possible la définition du dispositif fonctionnel de référence, la structure technique est une coquille vide qui peut servir les projets pédagogiques les plus opposés.

6.3 - Le prix de l'expansion : objectifs de formation et impératifs économiques

Plus de quinze ans après la création du premier CRL, on pourrait penser que le dispositif de formation a atteint une phase de stabilisation relative. Il n'en est rien et l'identification des difficultés récentes renforce l'analyse proposée.

Une logique d'expansion s'est progressivement imposée aux CRL, les conduisant à passer, en moins de dix ans, de deux mille à douze mille étudiants, sans que ni les moyens ni les personnels n'aient été

¹²³ Elle peut être virtualisée sous la forme d'une plateforme numérique dans un dispositif de formation ouverte et à distance.

multipliés en proportion. Les qualités d'ouverture et de décentralisation, d'accompagnement et d'adaptation aux besoins qui caractérisaient les centres se sont retournées contre eux comme autant de facteurs de contrôle des coûts, face à la massification. Dans le même temps, la hiérarchie des priorités entre les deux conceptions de l'efficacité éducative, l'une centrée sur le pédagogique, l'autre sur l'économique, a fini par basculer¹²⁴. Avec le développement généralisé d'une approche comptable de l'activité humaine et la mise en adéquation du système universitaire français aux normes européennes, ce basculement de priorités s'est encore accéléré. Il atteint aujourd'hui ses limites en confrontant le dispositif de formation au retournement de ses principes. Contraint de s'éloigner de ses formes artisanales initiales d'accompagnement et d'organisation pour aller vers une organisation toujours plus industrielle de division du travail et de gestion des flux, le projet pédagogique initial n'est plus ni lisible ni tenable. Les personnels les plus dévoués sont atteints de lassitude et d'épuisement et les étudiants sont dubitatifs face à un système qui semble les abandonner à leurs propres ressources.

Dans ces circonstances, la structure technique reste pourtant trompeusement intacte : les CRL continuent de présenter la même apparence et le même type d'offre. Une observation approfondie montre toutefois que les prestations les mieux assurées sont celles dont la rentabilité est prouvée par des mesures quantitatives : degré de fréquentation des espaces de travail dans les centres ou sur le *web*, utilisation des machines, des logiciels et des ressources pédagogiques. En revanche, quatre dimensions qualitatives se trouvent mécaniquement réduites quand, à moyens constants, elles ne parviennent pas à suivre la courbe ascendante des quantités : la veille et le renouvellement des ressources ; le suivi individualisé des apprentissages ; les relations sociales d'accompagnement (accueil, conseil, orientation, regroupements, diagnostic et évaluation formative) ; l'harmonisation et la coordination de l'activité collective.

La situation actuelle montre que dès lors qu'il cherche à répondre aux besoins de traitement des grands nombres, le dispositif voit ses dimensions les plus innovantes minorées au profit des dimensions les plus immédiatement fonctionnelles et rentables au plan économique. La question qui se pose alors est de savoir comment ce dispositif, qui a su jusque là s'adapter à diverses phases d'évolution, va pouvoir continuer à (ré)concilier les missions de l'université avec les finalités contradictoires de la société contemporaine.

¹²⁴ L'efficacité pédagogique qui, tout en tenant compte des impératifs économiques, privilégiait la qualité de l'encadrement et le suivi des apprentissages individuels. L'efficacité économique qui, sans négliger les impératifs pédagogiques, privilégiait la gestion, à moyens constants, de flux d'étudiants toujours plus nombreux.