

**INTRODUCTION**  
**ATENA-L : UNE RECHERCHE-ACTION**  
**POUR FAIRE ÉMERGER L'INTENTION**  
**DE L'ACTE ÉDUCATIF**

Marie-José BARBOT  
*Théodile,*  
*Université Charles-de-Gaulle – Lille 3*  
et Annick RIVENS MOMPEAN  
*UMR STL 8163,*  
*Université Charles-de-Gaulle – Lille 3*

La publication de ce numéro est l'aboutissement de plusieurs projets en lien avec les TICE (Technologies de l'Information et la Communication pour l'Enseignement) et l'enseignement/apprentissage des langues, dont les objectifs communs ont fini par se croiser et s'unir. La mise en réseau des projets, des acteurs et des pratiques avait été évoquée comme l'un des objectifs premiers que nous visions lorsque nous avons tenu la toute première réunion du groupe ATENA-L (Autonomie, TEchnologies Numériques et Apprentissages en Langues). C'est un aboutissement, certes pas une fin, car nous avons un long chemin devant nous, de recherche et de mise en place institutionnelle (et pas seulement expérimentale) de dispositifs d'apprentissages innovants. Avant de revenir sur les objectifs d'une recherche-action en didactique comme élément essentiel pour une prise de décision institutionnelle et pour une optimisation des usages, il nous semble important de rappeler ce qui nous réunit dans cette publication.

## ATENA-L : la genèse d'un projet ambitieux

### *Autonomie et apprentissages à l'heure des TIC*

Le projet ATENA<sup>1</sup> est né lors d'un appel à projet ANR<sup>2</sup> qui a permis de lancer une dynamique de recherche entre des chercheurs issus de différents établissements, et au sein du même établissement, de chercheurs de différents centres de recherche, autour des langues. C'est le titre donné à un projet de recherche sur l'innovation, sur la compétence sémio-technico-pragmatique qui doit être acquise par les futurs enseignants en langues et qui fait l'objet de recherches par Barbot (2002) dans le courant de l'autoformation institutionnelle et de la place des médias en Français Langue Étrangère.

Revenons sur le choix de l'acronyme, qui par sa symbolique, montre le combat rude que nous menons pour que la didactique des langues ait toute sa place dans le spectre de la recherche en langues. Notre groupe se structure autour des notions suivantes :

- **Autonomie** car comme le souligne Linard (2002) les TIC exigent que l'apprenant soit autonome et développe l'autonomie. Toutefois, cela peut signifier que s'il n'est pas autonome, le recours aux TIC creuse les écarts (Bourdieu et Passeron 1970). La condition est donc bien qu'elle soit activée avant. C'est l'école, l'université qui permettent en préalable de développer ce potentiel en harmonie avec la Zone Potentielle de développement ZDP (Vigotsky in Schneuwly et Bronckart 1985) de chacun. Ce préalable est donc au cœur des usages.

- **Technologies numériques** pour réaffirmer que l'innovation ne doit pas se situer seulement sur la conception d'outils numériques qui ne sont pas une fin en soi. Par contre, les TICE peuvent servir d'amplificateur des pratiques ou de révélateur et peuvent être un moteur vers une rénovation pédagogique. Les technologies numériques se réfèrent plutôt à des éléments inclus dans de véritables dispositifs d'apprentissage dans lesquels l'acte éducatif est pris en compte, qu'il s'agisse de monter des dispositifs d'apprentissage à distance (on reviendra dans cet ouvrage sur les notions d'accompagnement, de conseil et de tutorat) ou d'intégrer les TICE dans des dispositifs mixtes/hybrides qui nous obligent à repenser l'articulation entre le présentiel et la distance, entre enseigner et apprendre en salle de classe et en autonomie accompagnée.

- **Apprentissages au pluriel** car les technologies numériques favorisent un développement cognitif, mais également social et culturel qui passe par des compétences transversales, relationnelles par exemple, qui ne sont pas strictement reliées à la discipline visée.

- **Autoformation accompagnée** en effet les gains sur le plan des savoirs scientifiques acquis en autoformation depuis les années 70 constituent des apports fondamentaux et permettent de distinguer une logique de production de ressources (Develotte et Pothier 2004) d'une logique d'apprentissage.

1 ATENA-L, (<http://atena-l.blogspot.com/>).

2 ANR, Agence Nationale pour la Recherche.

## ***Groupe de recherches et pratiques autour du Centre de Ressources en Langues***

Le Centre de Ressources en Langues (désormais CRL) est un terrain favorable pour concevoir, expérimenter, évaluer, mettre en place et piloter des dispositifs de formation innovants intégrant les TICE. Toutefois, il s'est avéré qu'au départ, les préoccupations pédagogiques immédiates et administratives dominaient sans que celles-ci ne soient étayées par une action de recherche indispensable dans un domaine non stabilisé comme l'est celui des TIC. Les collègues partenaires du CRL, malgré toute leur implication ne sont pas forcément eux-mêmes chercheurs en didactique. Parfois, quelques actions ponctuelles de recherche avaient été menées par les uns ou les autres, mais le plus souvent individuellement, sans divulgation immédiate au sein du CRL. Le besoin a été ressenti d'aborder la question de la rénovation des enseignements en langue par d'autres angles de travail, étant donné la richesse du terrain de recherche que peut procurer le CRL. Par ailleurs, dans une optique de qualité, il semblait nécessaire de s'appuyer sur de la recherche pour les choix pédagogiques ou politiques effectués aux niveaux macro, méso mais aussi micro-éducatif (voir Rivens Mompean et Scheer 2003, Rivens Mompean et Eisenbeis 2009). L'idée d'un groupe de pratiques et recherches autour du CRL était née. Ce fut alors l'occasion d'ancrer le projet ATENA-L dans ce groupe d'échanges et de mener des actions communes.

### ***Projet inter-U langues***

Une troisième étape a permis d'institutionnaliser le groupe avec la naissance du projet inter-U langues conduit dans le cadre de la mission « politique des langues » de Lille 3<sup>3</sup>. Ce projet fédère les universités de la région (Lille 1, Lille 2, Lille 3, Artois, Valenciennes et Littoral) et a deux objectifs principaux :

- monter un maillage de CRL dans la région Nord/Pas-de-Calais
- mener une politique concertée pour les formations en langues

Les choix ne devaient pas seulement être politiques, mais s'appuyer sur des réflexions théoriques, et le lien avec ATENA-L est apparu comme évident. Les séminaires entamés de façon informelle au CRL puis au sein d'ATENA-L ont pu être proposés aux membres de l'interU-langues qui a ensuite permis à deux journées d'études de se tenir, l'une sur la question « De nouveaux outils pour de nouvelles pratiques » (le 7 mars 2008), l'autre « Accompagnement et tutorat en ligne » (le 24 octobre 2008), dont nous retrouvons les contributions dans ce numéro.

On voit ainsi comment une dynamique a pu se lancer avec une cohérence et une ligne directrice claire, dynamique qui est même inscrite au prochain

---

3 Martine Benoit, chargée de mission à la politique des langues de l'Université Lille 3 a présenté ce projet dans le cadre de MOLAN : « Network for the exchange of information about good practices that serve to motivate language learners », (<http://www.molan-network.org/>).

contrat quadriennal de l'établissement. Les niveaux macro (politique des langues), méso (CRL) et micro-éducatifs (pratiques pédagogiques) se rejoignent, selon une cohérence suffisamment rare pour qu'on le souligne ici.

## **Recherche-Action en didactique**

Ce préalable historique étant posé, recentrons-nous sur le préalable à l'origine de toute la démarche. Pas d'action sans appui sur la recherche, pas de recherche sans relais sur le terrain. C'est pourquoi aujourd'hui, il semble important de revenir sur le concept de Recherche-Action ou recherche dispositive (Jacquinot et Choplin 2002) pour que nous partions d'un concept commun à partir duquel construire des démarches qui nous sont propres. Les tiraillements possibles entre les attentes institutionnelles et les objectifs didactiques peuvent fournir un terrain fertile de discussion, autour du CRL.

### ***Définition de l'objet (passage de l'objet réel à l'objet construit)***

Ce qui nous réunit dans ce groupe de recherche est la construction d'objets de recherche caractérisés par leur complexité car nous nous intéressons à de l'humain, à des usages, à des processus modifiés par l'intégration des technologies d'une part et l'éclatement du système classique présentiel de l'autre.

Le monde est fait pour être transformé, nous nous situons donc dans une praxis liée aux notions de projet et d'action et qui demande une élucidation, élucidation qui dépasse la rationalité car elle comporte aussi la créativité. « Ce que j'appelle élucidation est le travail par lequel les hommes essaient de penser ce qu'ils font et de savoir ce qu'ils pensent » (Castoriadis 1975 : 8). En effet, la crise – inhérente à l'éducation qui tend vers l'utopie – nous met au défi de savoir utiliser des outils encore inconnus. Des transformations à coup sûr affectent la nature des dispositifs, leur forme d'organisation, la nature des ressources humaines et matérielles. S'agit-il de dynamiques porteuses d'innovations pédagogiques signifiantes ou de reproductions de formes connues ?

### ***Rendre ses pratiques plus objectives***

Nous pouvons par ailleurs concevoir que la recherche-action nous place entre émotion et rationalisation, par la prise de recul qu'elle suppose. Dans tout fonctionnement cognitif, il y a émotion, puis action, suivie de rationalisation et réflexion (Narcy-Combes 2005). Ceci est valable autant du côté de l'apprenant qui a besoin de la médiation pour arriver à la rationalisation – on reviendra sur le rôle de la médiation plus tard – que du côté de l'enseignant. Il y a de l'affectif dans l'engagement social, dans des projets et de la rationalisation dans la distanciation scientifique.

Cette distanciation nécessaire permet plus d'objectivité pour mesurer la pertinence et l'efficacité des processus qui évoluent. Si comme l'énonce Perrenoud (1996) : « enseigner [c'est] agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude », il convient de réduire l'urgence et limiter l'incertitude, autant que faire se peut. Bailly (1997 : 10) suit la même logique en recommandant de

« s'abstraire de l'immédiateté pédagogique et d'analyser à travers toutes ses composantes l'objet d'enseignement ».

Par ailleurs, le chercheur peut profiter de l'action pour valider son modèle de référence, montrer que celui-ci reste valide ou a besoin d'évoluer. Toutefois, la double posture d'enseignant acteur du projet et chercheur pose un problème de positionnement sur lequel il faudra être vigilant.

L'objet qu'étudie la didactique de L2 est une pratique sociale, et donc la recherche-action est la méthodologie de recherche la plus adaptée à ce type d'objet... Cela s'avère de plus en plus impératif à une époque où l'on voit les institutions politiques et éducatives se lancer dans des projets, de grande envergure parfois, de mise en place de dispositifs d'apprentissage des langues en s'appuyant sur les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) (Narcy-Combes 2005 : 7).

### *Modalités de mise en pratique d'une recherche-action*

Ce type de recherche empirique se caractérise par sa dimension d'intervention, il s'agit de produire des changements attendus par des observations et la mise en œuvre d'outils de réflexivité construits en interaction avec des référents théoriques. A cet égard, il convient de rappeler que le CUEEP<sup>4</sup> de l'université Lille 1 est un des ancrages d'une recherche-action<sup>5</sup> – qui s'appuie sur des théories, ce qui la différencie d'approches empiriques anglo-saxonnes.

Un autre trait souhaité est la jonction entre praticiens et chercheurs et entre chercheurs issus de champs scientifiques différents (sciences de l'éducation et de sciences de l'information communication, informatique, langues). Nous reprenons la présentation de recherche-action<sup>6</sup> rédigée par Jacquinet :

Le mode de travail adopté est celui de la « **recherche-action** » en ce sens :

- qu'elle permet de soutenir l'action des partenaires sur le terrain en leur fournissant instrumentation, argumentaire, vocabulaire commun et les aidant à former d'autres partenaires et à détecter les nouveaux besoins et les soutiens spécifiques ;
- qu'elle procède par étapes successives qui sont l'identification des changements à produire (par comparaison entre la situation actuelle et la situation « idéale » visée, l'observation et l'analyse des comportements, interactions et rôles à travers les divers tâches réalisées (dans un groupe, il y a les leaders et les marginaux, mais pas toujours pour les mêmes fonctions), le soutien de la minorité agissant dans le sens du changement visé, par la visibilité, l'audience

4 CUEEP, Centre Universitaire pour l'Enseignement et l'Éducation Permanente.

5 Deux numéros des Cahiers du CUEEP : le numéro 9 (décembre 1987), *Recherche-action : méthodes et stratégies*, Quelques remarques épistémologiques à propos de la recherche-action. Une distinction y est opérée entre les recherches qui ont pour objet de mieux connaître la réalité et celles qui visent à agir sur cette réalité et numéro 26 (novembre 1994), *Recherches-actions : Méthodes et pratiques de formation* (2T).

6 2000-2001, Extrait de la lettre de mission du CODIF Comité pour l'Observation et l'Orientation du Dispositif de Formation dit le CODIF, Recherche-action sur le RUCA, Réseau Universitaires de centres d'Autoformation auquel M. J. Barbot a participé.

et l'expertise, enfin la mise en commun de nouveaux modes de fonctionnement du système sans exclusion ni nouvelle marginalisation ;  
 - qu'elle vise un changement, plus ou moins progressif ou radical, d'une situation d'éducation « avec la participation des acteurs et intervenants concernés » ce qui implique notamment de tenir compte des particularités du contexte de la demande et de son déroulement.

Ce type de recherche nécessite la tenue minutieuse de carnets de bord ou « chroniques » des faits (perceptions, analyses, décisions...) qui seules permettront ensuite une analyse réflexive et une mise en évidence des éventuelles relations de cause à effet. Elle permet d'aboutir à la rédaction d'**études de cas**. Elle s'appuie aussi généralement sur des « temps forts » (journées d'études par exemple) qui permettent de soutenir les évolutions en cours en donnant plus de visibilité et d'audience aux dynamiques en cours, en démultipliant l'expertise et en fédérant de nouvelles énergies.

Il s'agit donc de soutenir et de comprendre des processus en émergence et de les orienter, de mutualiser des connaissances. Un des points importants pour nous est la question du transfert dans la mesure où la recherche-action est toujours contextualisée.

## **Recherche-action et apprentissage des langues avec les TICE**

### *Pratiques en mutations*

L'arrivée massive de nouveaux outils, notamment électroniques, semble avoir eu une incidence particulièrement forte sur les pratiques linguistiques et sur la recherche qui a accompagné ce mouvement.

Les évolutions que l'on constate aujourd'hui sont également liées à l'intégration des médias dans nos pratiques mais aussi à une conception socio-culturelle différente du rôle et de l'importance des langues vivantes dans nos sociétés. On peut citer rapidement :

- l'introduction du Cadre Européen Commun de Références en Langues, des niveaux de compétences et de la grille d'autoévaluation à partir de ces niveaux
- l'apport d'outils tels que le Portfolio pour autonomiser l'apprenant et valoriser ses compétences en langues, même partielles (Coste 2006)
- la reconnaissance de certifications universitaires en langues, le CLES (certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur) ou le DELF (Diplôme d'Études en Langue Française) et le DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française) en FLE, qui ciblent l'évaluation sur des compétences et non plus des savoirs, avec une évaluation des compétences d'interaction
- le recours à des plateformes d'enseignement (telles que Moodle utilisée sur site ou Enfase utilisée au SEAD (Service d'Enseignement à Distance) de Lille 3) et le développement du tutorat à distance, les choix étant parfois faits de manière empirique.

Face à une forte demande institutionnelle, le risque est en effet de devoir réagir dans l'urgence et de ne pas laisser le temps à la prise en compte de la complexité et à la théorisation, car il faut trouver des solutions rapides (à la

massification des enseignements de langues par exemple). On fait alors face à un dilemme qui peut se résumer comme suit : le concept d'autonomie est-il mis en avant à cause de la massification de l'enseignement (et dépenses lourdes que ceci entraîne) ou dans une finalité éducative qui cherche à valoriser l'autonomie de l'apprenant, comme facteur de développement personnel cognitif et social. Nous nous situons entre la contingence et l'utopie, ainsi que l'évoquait Alberio (2002).

### ***Rôle moteur des CRL***

Les CRL pionniers<sup>7</sup> avaient pour objectif de jouer le « rôle(s) d'éclaireurs en s'engageant dans la formation de nouveaux publics, en remettant en question la nature de la relation pédagogique traditionnelle ainsi que celle des contenus d'enseignement et des savoirs faire » Ils ont eu un rôle majeur dans la remise en question des schémas d'enseignement traditionnel.

Trois missions avaient été mises en avant à Florence en 1990, en préalable à la naissance de CercleS (Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur) où le terme « Centre de Langue » (*Language Center*) a été choisi au lieu de *language institute*, *language unit*, *language teaching centre*, *institution of foreign language study*, *language services*, *language laboratory*..., au delà des différences de fonctionnement local. Ces missions avaient été définies ainsi<sup>8</sup> :

- Practical language training especially for learners not specialising in languages
- The use of appropriate technology for language learning
- Research and development in the field of language teaching and learning

On retrouve bien l'articulation entre l'introduction des technologies et le développement de nouvelles pratiques d'enseignement/apprentissage. Toutefois, il serait dangereux de croire que l'outil contraint les pratiques. L'outil sert au contraire d'amplificateur de pratiques. L'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO) a même pendant un temps plutôt favorisé des pratiques béhavioristes, leur regain apparaît sur la Toile. L'utilisation des TIC en pédagogie active ou différenciée est attestée par ailleurs. En fait, les TIC sont d'excellents analyseurs des systèmes éducatifs car ils jouent comme révélateur de tensions : l'enseignant sort de sa solitude et se confronte à des collègues et à leurs choix (souvent sous-jacents) pédagogiques et techniques, en termes de fermeture/ouverture par exemple. L'outil ne vaut que pour ce que l'on en fait, pour le dispositif que l'on construit. Et cette construction ne peut se faire que par le biais des enseignants, qu'il faut former pour leur permettre à la fois de s'emparer des nouveaux outils et de se déconditionner.

La dimension évolutive des TIC, leur ouverture paraissent s'adapter à la subjectivité et à la complexité du processus d'apprentissage de chaque appre-

7 Cf. Harding-Esch E., 1976, « *Self directed learning and autonomy* », Cambridge, Department of Linguistics, University of Cambridge.

8 Voir (<http://www.helsinki.fi/uh/1-2003/juttu5.shtml>).

nant. Parallèlement, elles introduisent une objectivation et une rationalisation des apprentissages. Cette tension entre subjectivité et objectivation exige d'approfondir les observations sur les usages pour faciliter l'appropriation des outils.

Il convient donc de renforcer la prise de conscience interdisciplinaire et transversale dont témoignent déjà certains colloques et revues<sup>9</sup> et de mettre en confrontation différentes théories, ce qui peut impliquer que le chercheur prenne position parmi des théories parfois divergentes.

### ***Sommaire du numéro***

Ce numéro est l'illustration de la mise en synergie des différents courants évoqués précédemment et le lien entre pratiques et recherches se retrouve dans la teneur des contributions. En outre, une double approche, celle de la conception des dispositifs et celle de la complexité des évolutions professionnelles rendues nécessaires par ces derniers, permettra de croiser des regards, issus de différents champs, qui s'enrichissent mutuellement.

Dans la première partie consacrée aux dispositifs, le lecteur prend conscience que derrière chaque action éducative consciente ou non il y a un modèle pédagogique sous-jacent à expliciter.

La contribution de Jean Claude Bertin et Patrick Gravé permet de réfléchir aux principes d'ergonomie didactique sur lesquels s'appuyer avant tout développement visant à intégrer les TIC dans des dispositifs d'apprentissage des langues. A son tour, Marie-José Barbot nous fait prendre conscience des choix pédagogiques qui s'exercent à tout moment lorsqu'on conçoit un dispositif médiatisé. Aline Germain Rutherford, quant à elle, nous propose un regard spécifique sur les apports des TIC pour des dispositifs à visée interculturelle puisqu'ils permettent une communication entre des sujets.

Ensuite Gail Taillefer et Annick Rivens Mompean portent un regard complémentaire sur un dispositif particulier, celui du Centre de Ressources en Langues. Gail Taillefer cherche à resituer le CRL dans une démarche qualité à échelle européenne. A partir d'une expérience locale, Annick Rivens Mompean tire quant à elle des éléments transférables qui reflètent les trois niveaux de questionnements que le praticien-chercheur peut avoir, selon qu'il adopte une approche macro, méso ou micro-éducative.

Finalement, ces propos sont illustrés et renforcés par deux comptes-rendus d'expérience de développement d'environnements numériques. C'est donc au tour de Antoine Besnehard, Nathalie Faidherbe, Armand Heroguel et Piet Desmet de donner leurs points de vue de développeurs, au sein d'un dispositif d'apprentissage médiatisé Linguatic développé dans le cadre de l'Interreg (collaboration entre 2 régions frontalières de France et de Belgique). Leur point de vue viendra s'enrichir de l'expérience de Paul Grundy, qui présente

---

9 Cf. colloque SIF (2006) ouvert aux Sciences de l'Information et de la Communication et Sciences de l'Éducation ; maillage opéré depuis 2008 entre JOCAIR et EPAL : Sciences de l'Information et de la Communication, Sciences de l'Éducation, didactique des langues et informatique.

ici les choix préalables qu'il a dû faire en rapport avec le contenu et la forme, en tant qu'enseignant de langue, avant de s'engager dans le développement d'un dispositif de compréhension orale.

Le deuxième volet de notre ouvrage s'intéresse à la complexité des évolutions professionnelles en question et aux pratiques qui en découlent. Dans quelle mesure l'institution répond-elle à l'instauration de scénarios inédits qui prennent en compte une situation communicationnelle médiatisée et quelles sont les incidences pour les enseignants ? L'évolution de l'institution est-elle une condition du changement, ce dernier ne pouvant se faire sans tensions...

Ainsi Judith Barna aborde la question aiguë de l'accompagnement tour à tour sous l'angle, pédagogique, institutionnel et organisationnel. Fred Dervin nous apporte quant à lui un regard extérieur et nous permet de nous décentrer pour comprendre ce qui se passe au sein de la communauté enseignante, quels nouveaux positionnements sont suscités lorsque le changement de paradigme est institutionnalisé.

Enfin, c'est au tour de Marie-José Gremmo puis d'Elke Nissen, de s'intéresser aux nouveaux rôles que l'enseignant est appelé à exercer dans des dispositifs ouverts tels que le dispositif CRL ou une plateforme d'apprentissage. Marie-José Gremmo revient sur la notion de conseiller en autoformation en présentiel, qui s'est construite au cours des dernières décennies car elle peut jouer comme référent pour spécifier les fonctions de tuteur en ligne. Elke Nissen pour sa part s'intéresse au rôle que le tuteur peut avoir sur la motivation et la participation des apprenants, en dressant une typologie d'actions de régulation que celui-ci peut exercer.

## Conclusion

Ce numéro est donc la partie visible de l'iceberg de la rénovation des langues qui s'appuie sur le CRL et sur le groupe de recherche ATENA-L à l'université Lille 3 et au sein de l'inter-U langues.

La problématique de l'intégration des TIC loin de se confiner à des questions techniques invite à revisiter la pédagogie active, différenciée, du projet, de groupe souvent happée par le Cours Magistral en amphithéâtre... Il y a urgence à s'emparer des TIC, à comprendre les évolutions qui affectent les apprentissages et à jouer un rôle si on ne veut pas que celui-ci nous soit confisqué et soit joué uniquement par les technophiles et les administrateurs. Les TIC changent – qu'on le veuille ou non – l'échelle d'intervention des enseignants (Barbot, Debon et Glikman 2006) qui doivent prendre en compte plusieurs niveaux tout en assurant le pilotage. Trop de projets se ruinent d'eux-mêmes parce que la fonction centrale de pilotage – exercée par une ou des personnes réunissant des spécialités différentes – n'émerge pas, parce que le sens et la finalité du dispositif – pour nous l'autonomie cognitive et sociale de l'étudiant – sont absents.

## Bibliographie

- ALBERO B., (2002), « L'autoformation en contexte institutionnel : entre la contingence et l'utopie », dans G. Le Meur (coord. par), *Université Ouverte formation virtuelle et apprentissage*, L'harmattan, pp. 459-486.
- BAILLY D., (1997), *Didactique de l'anglais (1) – Objectifs et contenus de l'enseignement*, Paris, Nathan.
- BARBOT M.-J., (2002), *Autonomie et apprentissages, des méthodes d'enseignement en FLE à la formation ouverte*, HDR, Université des sciences et technologies de Lille.
- BARBOT M.-J., DEBON C. et GLIKMAN V., (2006), « Logiques pédagogiques et enjeux du numérique : quelques questions vives », *Pédagogie et Numérique Contradictions ? Convergences ?*, Paris, Éducation Permanente, n° 169, pp. 13-26.
- BOURDIEU P. et PASSERON J. C., (1970), *La reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, éditions de Minuit.
- CASTORIADIS C., (1975), *Dans l'institution imaginaire de la Société*, Paris, Seuil.
- COSTE D., (2006), « Contextualiser les utilisations du cadre européen de référence pour les langues, forum politique », *Le cadre européen de référence pour les langues (CECR)*, ([www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourceForum07/D-Coste\\_Contextualise\\_FR.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourceForum07/D-Coste_Contextualise_FR.doc)).
- DEVELOTTE C. et POTHIER M., (2004), *La notion de ressources à l'heure du numérique*, Lyon, ENS éditions.
- JACQUINOT G. et CHOPLIN H., (2002), « La démarche dispositivo aux risques de l'innovation », *Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation*, Revue de l'éducation Permanente, n° 152, Paris, pp. 185-198.
- LINARD M., (2002), « Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation », *Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation*, Éducation Permanente, n° 152.
- NARCY-COMBES J. P., (2005), *Didactique des langues et TIC : Vers une recherche-action responsable*, Paris, Ophrys.
- PERRENOUD P., (1996), *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF.
- RIVENS MOMPEAN A. et SCHEER R., (2003), « Le Centre de Ressources en Langues : de l'outil satellite au dispositif intégré », pp. 125-143, in *ASp*, revue du GERAS (Groupe d'Étude et de Recherche de l'anglais de spécialité, numéro 41-42 « Pratiques et Recherches en Centres de Langues »).
- RIVENS MOMPEAN A. et EISENBEIS M., (2009), « Autoformation en langues : Quel guidage pour l'autonomisation ? », in : *Les cahiers de l'Acedle*, vol. 6, numéro 1, pp. 221-244, ([http://acedle.u-strasbg.fr/rubrique.php?id\\_rubrique=40](http://acedle.u-strasbg.fr/rubrique.php?id_rubrique=40)).
- SCHNEUWLY B. et BRONCKART J.-P. (dirs.), (1985), *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé.